

Utvecklingen av läsintresse och
sambandet mellan läsintresse och läsprestationer
hos flickor och pojkar i åk 7–9

Sara Johansson

Magisteravhandling i specialpedagogik
Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier
Åbo Akademi
Vasa, 2023

Abstrakt

Författare Johansson, Sara	Årtal 2023
Arbetets titel Utvecklingen av läsintresse och sambandet mellan läsintresse och läsprestationer hos flickor och pojkar i åk 7–9	
Opublicerad avhandling för kandidatexamen/magisterexamen i specialpedagogik Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	Sidantal (tot.) 54
Ev. projekt inom vilket arbetet gjorts FRAM-projektet	
Referat <p>Läsintresse innebär en positiv attityd till läsning och har visat sig ha ett samband till läsprestationer. Kraven på läsprestationer höjs för varje årskurs och forskning visar att ungdomars läsintresse och läsprestationer sjunkit de senaste 20 åren. PISA-resultaten visar att läsprestationer skiljer sig mycket bland finländska ungdomar.</p> <p>Syftet med avhandlingen är att undersöka hur läsintresse utvecklas över tid samt undersöka sambandet mellan läsintresse och läsprestationer hos flickor och pojkar i årskurs sju till nio. Studiens forskningsfrågor är följande:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Hur utvecklas läsintresse från årskurs 7 till 9 hos flickor och pojkar? 2. Vilket är sambandet mellan läsintresse och läsprestationer i årskurs 7 och 9 hos flickor och pojkar? <p>Elever ur fem högstadieskolor i Svenskfinland deltog i studien och data samlades in hösten 2016 och våren 2019. Samplet består av 583 elever i årskurs sju vid det första datainsamlingstillfället som sedan följs upp då eleverna går i årskurs nio. Studien är en del av projektet <i>Ungdomars Välbefinnande och Kunskap I Framtidens Samhälle</i> (FRAM). Analyserna gjordes med hjälp av upprepade mätningar ANOVA, Pearsons korrelation och Spearmans korrelation.</p> <p>Resultatet visar att det finns signifikanta förändringar i utvecklingen av läsintresse från årskurs sju till nio för hela samplet. Utvecklingen skiljer sig även signifikant mellan könen över tid. Flickor har i medeltal ett högre läsintresse än pojkar och elever i årskurs nio har i medeltal högre läsintresse än elever i årskurs sju. Det finns signifikanta positiva samband mellan läsintresse, läsförståelse och ordförståelse. Det finns en stark positiv korrelation mellan läsintresse i årskurs sju och nio hos flickor medan motsvarande korrelation för pojkar är måttlig. Det finns en stark eller måttlig positiv korrelation mellan läsförståelse och ordförståelse i årskurs sju och årskurs nio för flickor och pojkar. Sambandet mellan läsintresse och läsförståelse samt läsintresse och ordförståelse är signifikant, positivt och svagt i de flesta fall, men skiljer sig mellan könen samt mellan årskurs sju och nio.</p> <p>Eftersom denna studie i likhet med annan forskning visar ett positivt samband mellan läsintresse och läsprestationer, är det viktigt att man i skolan och samhället fortsättningsvis engagerar sig i att stärka barn och ungdomars läsintresse mångsidigt.</p>	
Sökord / indexord läsintresse, interest in reading, läsprestationer, reading skills, reading performance, ordförståelse, word comprehension, läsförståelse, reading comprehension, könsskillnader, gender differences, longitudinal, development, ungdomar, adolescents	

Innehåll

Abstrakt.....	2
1. Inledning	5
<i>1.1. Bakgrund och val av ämne</i>	<i>5</i>
<i>1.2. Syfte och forskningsfrågor</i>	<i>8</i>
<i>1.3. Centrala begrepp.....</i>	<i>8</i>
<i>1.4. Avhandlingens disposition.....</i>	<i>10</i>
2. Läsintrasse.....	11
<i>2.1. Utveckling av läsintrasse.....</i>	<i>13</i>
<i>2.2. Könsskillnader i läsintrasse</i>	<i>15</i>
3. Läspredationer	18
<i>3.1. Utveckling av läspredationer.....</i>	<i>19</i>
<i>3.2. Könsskillnader i läspredationer</i>	<i>21</i>
4. Sambandet mellan läsintrasse och läspredationer	24
5. Metod.....	27
<i>5.1. Syfte och forskningsfrågor</i>	<i>27</i>
<i>5.2. Beskrivning av FRAM-projektet.....</i>	<i>27</i>
<i>5.3. Genomförande och deltagare.....</i>	<i>28</i>
<i>5.4. Mätinstrument</i>	<i>28</i>
5.4.1. Läsintrasse	28
5.4.2. Läspredationer	28
<i>5.5. Forskningsetiska aspekter</i>	<i>29</i>
5.5.1. Validitet	30
5.5.2. Reliabilitet	31
5.5.3. Övriga etiska aspekter	32
5.5.4. Bortfall	32

5.6. Databearbetning och analys	35
6. Resultat.....	37
6.1. Hur utvecklas läsintresse från årskurs 7 till 9 hos flickor och pojkar?	37
6.2. Vilket är sambandet mellan läsintresse och läsprestationer i årskurs 7 och 9 hos flickor och pojkar?.....	38
7. Diskussion	40
7.1. Resultatdiskussion	40
7.2. Metoddiskussion	43
7.3. Avslutande diskussion och förslag till fortsatt forskning	44
Litteraturförteckning.....	47
Tabeller	
Tabell 1	30
Tabell 2	31
Tabell 3	31
Tabell 4	34
Tabell 5	39
Figurer	
Figur 1	38
Bilagor	
Bilaga 1: Elektronisk enkät för att mäta läsintresse	
Bilaga 2: Respondenter och bortfall för läsintresse	

1. Inledning

I det här kapitlet presenteras bakgrunden till val av ämne, avhandlingens övergripande syfte, forskningsfrågor och centrala begrepp.

1.1. Bakgrund och val av ämne

Barn och ungdomars läsning har minskat under de senaste åren, vilket har uppmärksammats i såväl vetenskapliga studier som i medier. PISA-undersökningen 2018 visar i jämförelse med PISA-undersökningen 2015 att elevernas attityder till läsning blivit mer negativa, elevernas läsprestationer försämras och intresset för läsning på fritiden sjunker. Resultatet i PISA-undersökningar, samt andra vetenskapliga studier visar på stora klyftor mellan könen. Jag har själv alltid varit intresserad av läsning, vilket enligt mig haft en positiv inverkan på mina prestationer och vidare studier. I min familj har även läsning värderats högt, vilket tagit sig i uttryck i bland annat frekvent högläsning, tidig självständig läsning i hög grad, rikligt med böcker i hemmet och flera utflykter till biblioteket.

Finlands PISA-resultat vittnar om allt svagare läskunskaper (Manu, 2020; Utbildningsstyrelsen, 2019). Bakgrund och attityder har en allt större påverkan på läskunnigheten och det är framför allt färre pojkar som läser på sin fritid (Utbildningsstyrelsen, 2019). Undervisningsrådet Leena Nissilä poängterar att skolan har en viktig roll i att uppmuntra till läsning, eftersom läsning på fritiden minskar (Utbildningsstyrelsen, 2019).

Läsning har ett starkt samband med barnets personlighetsutveckling (Larson m.fl., 1992). Svaga läsare har länge uppmärksammats och man har försökt ta till olika åtgärder för att uppmuntra till läsning (Utbildningsstyrelsen, 2019). Man har med hjälp av fortbildningar som fokuserar på hur man kan utveckla läskunnighet och läsintresse försökt åtgärda problemet (Utbildningsstyrelsen, 2019). Skolans bibliotek har även fått gratis böcker via Finska kulturfonden och projektet Lukulaani (Utbildningsstyrelsen, 2019).

Utbildningsstyrelsens generaldirektör Olli-Pekka Heinonen säger att det krävs kontinuerliga insatser för att försäkra sig om att alla har möjlighet till jämlik utbildning (Utbildningsstyrelsen, 2019). Undervisningsrådet Marjo Rissanen poängterar att man måste fokusera mera på hur man på ett bättre sätt kan stödja alla elevers lärande då andelen elever med svaga kunskaper ökar

(Utbildningsstyrelsen, 2019). Man måste ta alla elevers individuella behov i beaktande i undervisningen genom mångsidiga arbetssätt och varierande lärmiljöer (Smith, 2003; Utbildningsstyrelsen, 2014; 2019). Barn med bristfällig språklig stimulans har ett större behov av specialundervisning än barn med tillräcklig språklig stimulans (Lundberg, 2010). Läsprestationer har även ett starkt samband med framtida utbildningsmöjligheter och utbildningsmålsättningar (Korhonen m.fl., 2016; McGeown m.fl., 2015)

I PISA-undersökningen 2018 framkommer det att finländska 15-åringars läsprestationer var bland de bästa i OECD-länderna (Undervisnings- och kulturministeriet, 2019). Finlands poängtal sjönk 6 poäng jämfört med PISA-undersökningen 2015 och på längre sikt kan man se att läsprestationer i genomsnitt sjunker i Finland och i OECD-länderna (Undervisnings- och kulturministeriet, 2019). Sedan år 2000 har medelvärdet för Finlands poängtal sjunkit med 26 poäng (Undervisnings- och kulturministeriet, 2019). Läsprestationer sjunker förutom i Finland även i många andra länder (Vettenranta m.fl., 2016).

Elever som läser mycket på sin fritid klarar sig bra i svenska och litteratur (Silverström m.fl., 2021; Åkerlund & Hellgren, 2021). Enligt Undervisnings- och kulturministeriet (2019) har antalet utmärkta läsare hållits på en god nivå medan antalet svaga läsare tydligt ökar. Finland har en av de största skillnaderna i läsprestationer mellan könen bland alla länder som deltar i PISA-undersökningen och den största skillnaden bland OECD-länderna (OECD, 2016; Undervisnings- och kulturministeriet, 2019). Enligt Undervisnings- och kulturministeriet (2019) var skillnaden i Finland 52 poäng, där flickorna presterade bättre, medan medeltalet bland OECD-länderna låg vid på poäng.

Det finns ett starkt samband mellan läsintresse och läsprestationer. Läsintrasse togs med i definitionen av läsprestationer i PISA-undersökningen år 2009, eftersom man lagt märke till ett betydande samband mellan läsintrasse och läsprestationer (Undervisnings- och kulturministeriet, 2019). Läsintrasse förklarar enligt Undervisnings- och kulturministeriet (2019) variationen av Finlands resultat i läsprestationer mer än i OECD-länderna i genomsnitt. I Finland förhåller sig allt fler elever negativa till läsning och läsning som favoritsysselsättning har minskat (Undervisnings- och kulturministeriet, 2019). Andelen elever som enbart läser om de blir tvungna har ökat (Undervisnings- och kulturministeriet, 2019).

Enligt Undervisnings- och kulturministeriet (2019) är det oroväckande att 63 % av de finländska pojkarna höll med om påståendet ”Jag läser bara om jag måste” i PISA-undersökningen 2018. Hellgren och Marjanen (2020) lyfter fram att andelen elever i årskurs nio som läser minst en bok i månaden (förutom läroböcker) har sedan 2005 minskat med 21 procentenheter. År 2005 läste 85 % av flickorna och 49 % av pojkarna i årskurs nio minst en bok per månad (Hellgren & Marjanen, 2020). År 2019 var det 58 % av flickorna i årskurs nio och 37 % av pojkarna i årskurs nio som läste minst en bok per månad (Hellgren & Marjanen, 2020). Flickornas läsning har alltså sjunkit med 27 procentenheter och pojkarnas läsning med 12 procentenheter från år 2005 till år 2019.

Elever lär sig att läsa i nybörjarundervisningen, medan de sedan i de andra årskurserna läser för att lära sig (van Bergen m.fl., 2021). Läsintresse och läsprestationer påverkar all undervisning i viss mån och blir viktigare ju äldre eleverna är och i takt med att studiematerialet växer och eleverna på egen hand ska införskaffa kunskap. Det är oroväckande att andelen svaga läsare ökar och det är av extrem vikt att lägga in de stödåtgärder som behövs för att stärka elevernas läsprestationer och läsintresse. Antalet svaga läsare som inte klarar av studier och att fungera i samhället växer (Hellgren & Marjanen, 2020; Vettenranta m.fl., 2016).

Det finns studier om hur läsintresse utvecklas hos barn och hur sambandet ser ut mellan läsintresse och läsprestationer hos barn, men färre studier undersöker utvecklingen av läsintresse eller sambandet mellan läsintresse och läsprestationer hos ungdomar. Endast ett fåtal studier studerar sambandet hos barn över elva år och de flesta av dessa studier ser endast på sambandet mellan läsintresse och läsförståelse utan att ta andra läsprestationer i beaktande (McGeown m.fl., 2015). Below m.fl. (2010) lyfter fram att det behövs fler longitudinella studier av läsintresse och läsprestationer, framför allt i de högre årskurserna i grundskolan, för att undersöka hur dessa skiljer sig mellan könen.

Den här avhandlingen skrivs inom FRAM-projektet, som är en longitudinell studie som undersöker finlandssvenska ungdomar. Materialet ur FRAM fokuserar bland annat på prestationer i skolan, elevers välbefinnande och motivation. Den här avhandlingen fokuserar på läsintresse, läsförståelse och ordförståelse hos elever i årskurs sju och nio.

1.2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur läsintresse utvecklas över tid samt vilket sambandet är mellan läsintresse och läsprestationer (ordförståelse och läsförståelse) hos flickor och pojkar i årskurs 7–9. Ur syftet formulerades två forskningsfrågor:

1. Hur utvecklas läsintresse från årskurs 7 till 9 hos flickor och pojkar?
2. Vilket är sambandet mellan läsintresse och läsprestationer i årskurs 7 och 9 hos flickor och pojkar?

1.3. Centrala begrepp

De centrala begreppen i avhandlingen är *läsintresse*, *läsprestationer*, *ordförståelse*, *läsförståelse* och *könsskillnader*.

Läsintresse

I den här avhandlingen används begreppet läsintresse för att beskriva elevers intresse till att läsa, läsengagemang, läslust och läsvanor. Begreppet används för att beskriva attityder man har till läsning. Intresse (eng. interest) definieras enligt American Psychological Association (2022b) som ett förhållningssätt som kännetecknas av behovet eller viljan att selektivt ge uppmärksamhet åt något som anses betydelsefullt för individen, i det här fallet läsning.

I den här avhandlingen syftar läsintresse på elevers intresse för att läsa böcker i skolan och på fritiden samt elevers inställning till lektioner i modersmål och litteratur i allmänhet. En stor del av modersmålslektionerna består av läsning och tangerar läsintresse. Goda läsmiljöer, läsförebilder, läsrutiner och biblioteksbesök gynnar utvecklingen av läsintresse. Läsintresse diskuteras mer ingående i kapitel 2.

Läsprestationer

Prestationer (eng. performance) definieras enligt American Psychological Association (2022c) som: 1) en aktivitet eller olika svar som leder till ett resultat eller en effekt på miljön, 2) beteendet hos en organism när den står inför en uppgift, 3) inom lingvistik, se kompetens (eng. competence). Svenska Akademiens ordböcker (2021a) beskriver prestation som något man åstadkommit, ofta positiv bemärkelse fastän det uppstått svårigheter. Svenska Akademiens

ordböcker (2015) definierar prestation som ett ”utfört arbete, utmärkt arbete, insats”. Läsprestationer (eng. reading performance, reading skills) beskrivs mer ingående i kapitel 3.

I den här avhandlingen syftar läsprestationer på ordförståelse och läsförståelse som mätts genom två olika test i respektive område i både årskurs sju och nio. Elevernas läsprestationer testades med testet avsett för respektive årskurs. Läsprestationer diskuteras mera ingående i kapitel 3.

Ordförståelse

Svenska Akademiens ordböcker (2021b) beskriver verbet *förstå* som att man begriper det tankemässiga innehållet i exempelvis en text. *Förståelse* innebär att man tillgodogör sig tankemässigt innehåll (Svenska Akademiens ordböcker, 2021c). Det är lättare att känna igen ord om orden ingår i meningsfulla samband (Smith, 2003). Enligt Smith (2003) lär man sig känna igen ord genom att man lär sig skilja orden åt. Ordförståelse är avgörande för fortsatt utveckling och ordfattigdom bidrar till en otillräcklig orientering i omvärlden (Lundberg, 2010).

Läsförståelse

Svenska Akademiens ordböcker (2021d) beskriver läsförståelse som den grad av förståelse man har av det man läser. ”När vi identifierar betydelsen i en text är det inte nödvändigt att identifiera de enskilda orden” (Smith, 2003, s. 139). Smith (2003, s. 94) poängterar att ”varken enskilda ord, deras ordningsföljd eller ens grammatiken kan utgöra grunden för betydelser i språket och därmed för läsförståelsen”. Det krävs en förståelse av helheten för att man ska förstå ordens betydelse, konkreta uttryck och ordens grammatiska funktion (Smith, 2003). Läsförståelse sker på ord-, menings- och textnivå i samspel med läsarens förförståelse (Taube, 2009).

Könsskillnader

Könsskillnader (eng. gender differences) definieras enligt American Psychological Association (2022a) som typiska skillnader mellan män och kvinnor som är kännetecknande för en viss kultur och påverkas av attityder och praxis. Könsskillnader uppstår inom olika områden, exempelvis mänskliga relationer, karriär och kommunikation (American Psychological Association, 2022a).

1.4. Avhandlingens disposition

Avhandlingen är indelad i sju olika huvudrubriker: *inledning, läsintresse, läsprestationer, samverkan mellan läsintresse och läsprestationer, metod, resultat och diskussion*. Varje rubrik har även tillhörande underrubriker. I inledningen behandlas valet av tema, avhandlingens syfte och forskningsfrågor, relevanta begrepp samt avhandlingens disposition. I den andra delen presenteras den teoretiska bakgrunden för läsintresse. I det tredje kapitlet presenteras teoretisk bakgrund för läsprestationer. I den fjärde delen presenteras sambandet mellan läsintresse och läsprestationer. I den femte delen beskrivs FRAM-projektet som avhandlingen grundar sig på, genomförande och deltagare, mätinstrument, forskningsetiska aspekter samt databearbetning och analys. I resultatkapitlet presenteras resultaten ur denna studie. Slutligen diskuteras och jämförs resultaten i förhållande till tidigare forskning i diskussionskapitlet.

2. Läsintresse

I det här kapitlet presenteras bakgrund och tidigare forskning inom läsintresse samt hur läsintresse skiljer sig mellan könen. Kapitlet är indelat i underrubrikerna utveckling av läsintresse och könsskillnader i läsintresse.

PISA-undersökningar mäter läsintresse med fokus på elevernas glädje och njutning av läsning, tidsanvändning samt diversiteten av texter som elever läser (Brozo m.fl., 2014). Barn måste se nyttan av att kunna läsa för att vara motiverade (Taube, 2009). Lundberg (1985, refererad i Basaran & Gard, 2020) lyfter fram att det krävs 5000 timmar för att man ska bli en fullgod läsare, vilket innebär en timmes läsning alla dagar i 14 år. Det är enligt Basaran och Gard (2020) svårt att i skolan hinna ge all denna tid, vilket innebär att det krävs ett intresse och initiativ av eleverna att även läsa på sin fritid. Elever i årskurs ett som på fritiden intresserat sig för läsning och texter med eller utan handledning av vuxna hade år 2018 ett bättre utgångsläge då de började i skolan i jämförelse med elever som inte läste på fritiden (Hellgren & Marjanen, 2020).

Enligt Taube (2007) krävs det tillräckligt med tid för fri läsning och bra böcker för att barn ska bli intresserade av läsning. Rikligt med högläsning och olika aktiviteter kopplade till det lästa gynnar läsintressets utveckling (Lundberg, 2010; Taube, 2007; Torppa m.fl., 2020). Man kan exempelvis skriva bokrecensioner, skriva brev till huvudpersonen i boken eller hitta på egna berättelser (Taube, 2007). Högläsning och stimulerande samtal kring böcker har en mycket stor betydelse för barns språkutveckling och intresse, eftersom barn då utökar sitt ordförråd och bjuds in i böckernas glädje och spänning (Basaran & Gard, 2020; Lundberg, 2010; Taube, 2009; Torppa m.fl., 2020). Basaran och Gard (2020) poängterar att även ungdomar får en mer positiv bild av läsning genom högläsning. Torppa m.fl. (2020) lyfter fram att både individuell läsning och högläsning inverkar positivt på läsintresse.

Läsmodeller lyfts även fram som en viktig faktor för att uppmuntra läsintresse och det kan vara problematiskt om barn saknar läsmodeller i hemmet eller vardagen (Basaran & Gard, 2020; Brozo m.fl., 2014; Taube, 2007). I skolan kan man hjälpa barn att hitta goda läsmodeller genom att exempelvis låta äldre elever läsa för yngre elever eller presentera sina favoritböcker för varandra (Taube, 2007). Läsmaterial finns i oändliga mängder i vår omgivning (Smith, 2003). Man kan exempelvis läsa för nöjets skull, för att fly från verkligheten, för att koppla av, för att

få information, för att känna samvaro med andra, för att få tröst, för att få bekräftelse eller för att utföra obligatoriska skoluppgifter (Manuel, 2012).

Taube (2007, s. 47) betonar att ”Det första och viktigaste som barn skall lära sig i skolan är att läsa och skriva” och att läskunnigheten kan ses som en nyckel för att få all annan kunskap. Många barn lär sig tala redan innan skolåldern och behärskar språkets fonologiska sida, eftersom detta sker naturligt (Taube, 2007). Läsning och skrivning är däremot något man inte är biologiskt mottaglig för och människan började använda skrift för cirka 5000 år sedan (Taube, 2007).

Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen (hädanefter Glgu 2014) lyfter fram läsintresse som ett av kriterierna för bedömning i läroämnet modersmål och litteratur (Utbildningsstyrelsen, 2014). Läsintresse finns även med bland målen i läroämnet modersmål och litteratur (Utbildningsstyrelsen, 2014). Undervisningen ska uppmuntra eleverna att hitta intressant läsning samt utveckla och fördjupa elevernas läsintresse (Utbildningsstyrelsen, 2014). Skolan har ett ansvar i att stödja alla elever så deras läsutveckling blir så positiv och fri från hinder som möjligt (Taube, 2009).

Lärare måste vara medvetna om hur viktiga motivationsfaktorerna är för lärande och läsprestationer (Duncan m.fl., 2016; McGeown m.fl., 2015; van Steensel m.fl., 2019; Torppa m.fl., 2020). Genom att man som lärare är medveten om faktorer som påverkar läsintresse kan man garantera läsaktiviteter som gynnar utvecklingen av läsintresse och motiverar alla elever (van Bergen m.fl., 2021; Duncan m.fl., 2016; Manuel, 2012; McGeown m.fl., 2015; Torppa m.fl., 2020). Utbildningsmålsättningar och vidare utbildning påverkas av läsintresse, men läsprestationer påverkar fortsatt utbildning mer än läsintresse (Korhonen m.fl., 2016; McGeown m.fl., 2015).

Det är av stor vikt att motivera elever med svaga läsprestationer att intressera sig för läsning och ha läsning som fritidsaktivitet (Vettenranta m.fl., 2016). Taube (2007) samt Basaran och Gard (2020) lyfter fram besök till biblioteket som en viktig del i läsintressets utveckling, eftersom man då lär sig att hitta böcker och blir van vid biblioteket. I skolor finns det en biblioteksverksamhet som har i uppgift att uppmuntra eleverna till att välja och läsa böcker på egen hand (Basaran & Gard, 2020; Utbildningsstyrelsen, 2014). Skolbiblioteksverksamheten

och andra bibliotek erbjuder stimulerande lärmiljöer och mångsidiga arbetsmetoder (Basaran & Gard, 2020; Utbildningsstyrelsen, 2014).

2.1. Utveckling av läsintresse

”Bilderna av den egna förmågan att läsa, lässjälvbilderna, påverkar i sin tur motivation och uthållighet vid det fortsatta lärandet” (Taube, 2009, s. 81). Då barn lär sig att läsa så lär de sig även hur bra de är på att läsa (Taube, 2009). Forskning har i högre grad rapporterat positiva samband mellan läsintresse och läsprestationer i tidiga faser av läsutvecklingen (Viljaranta m.fl., 2014; Walgermo m.fl., 2018a). Även longitudinella studier från då eleverna är fem eller sju år tills de är femton år visar positiva samband mellan läsintresse och utvecklingen av läsprestationer (van Bergen m.fl.; Manu m.fl., 2021; Torppa m.fl., 2020).

Resultaten i studien av Walgermo m.fl. (2018b) visar att motivationen i samband med läsprestationer är mer komplex än tidigare forskning kunnat påvisa, vilket även rapporterats av andra studier (t.ex. van Bergen m.fl., 2021; Manuel, 2012; van Steensel m.fl., 2019; Walgermo m.fl., 2018a). Läsintresse förekommer bland annat genom inre motivation, yttre motivation, attityder till läsning, värderingar, självuppfattning i läsning, effektivitet och målsättningar (van Steensel m.fl., 2019). Självuppfattning i läsning påverkar utvecklingen av läsintresse (Viljaranta m.fl., 2014; Walgermo m.fl., 2018a) och läsintresse har en positiv inverkan på elevernas självuppfattning i läsning oavsett elevernas läsprestationer (Walgermo m.fl., 2018b). Läsintresse förklarar en stor och viktig del av skillnader i lågpresterande elevers läsprestationer (van Steensel m.fl., 2019; Viljaranta, m.fl., 2014). Även Retelsdorf m.fl. (2011) rapporterar samband mellan läsintresse, självuppfattning och läsprestationer. Positivt läsintresse gynnar utvecklingen av läsintresse (van Bergen m.fl., 2021; Duncan m.fl., 2016; Manuel, 2012; McGeown m.fl., 2015; Torppa m.fl., 2020).

Forskning visar att det finns skillnader mellan könen i läsintresse, men även åldern påverkar elevers läsintresse och utvecklande av läsintresse (t.ex. van Bergen m.fl., 2021; Duncan m.fl., 2016; McGeown m.fl., 2015; van Steensel m.fl., 2019; Torppa m.fl., 2020). Utvecklingen av läsintresse börjar först vid den formella läsinläringen i nybörjarundervisningen (van Bergen m.fl., 2021; Walgermo m.fl., 2018b). Manuel (2012) lyfter fram att läsintresse är av extra vikt hos 11-åriga flickor och 12-åriga pojkar, eftersom hjärnceller som aktivt används överlever medan inaktiva hjärnceller försvinner. Ungdomar i 13-årsåldern läser mera på sin fritid än

ungdomar i 15-årsåldern (Duncan m.fl., 2016; van Steensel m.fl., 2019). McGeown m.fl. (2015) lyfter fram att studier visar att läsintrasse sjunker med åldern samtidigt som Torppa m.fl., (2020) betonar att läsintrasse är av större vikt för läsprestationer och skolframgång i de högre årskurserna av grundskolan. Utbrändhet påverkar även utvecklingen av läsintrasse negativt (Korhonen m.fl., 2016).

Barn är ständigt utsatta för en läsmiljö, men barnet kan själv avgöra hur mycket hen vill engagera sig i läsmiljön och har möjligheten att påverka valet ytterligare ju äldre hen blir (van Bergen m.fl., 2021). En god och stimulerande läsmiljö uppmuntrar utvecklingen av läsintrasse (van Bergen m.fl., 2021; Manuel, 2012). Böcker som väljs ut enligt elevens läsintrasse och på för eleven lämplig svårighetsgrad ökar elevens läsintrasse (Kim, 2007, refererad i van Bergen m.fl., 2021). Då ett barn har lärt sig att läsa kan barnet själv välja att läsa böcker på fritiden enligt eget intresse, vilket innebär att ålder och läsintrasse kan avgöra hur frekvent och komplex läsoplevelsen blir (van Bergen m.fl., 2021). För att utveckla läsintrasse behöver barnet tid i egen takt samt en bekväm och social gemenskap som uppmuntrar till läsning (Manuel, 2012).

Studier visar att läsintrasse är ärftligt (van Bergen m.fl., 2018 refererad i van Bergen m.fl., 2021) och vidare visar studier att motivation för skolämnen är 40 % ärftligt oavsett familjeförhållanden (Kovas m.fl., 2015 refererad i van Bergen m.fl., 2021). Faktorer som påverkar hur ofta barn läser på sin fritid bestäms 30–50 % av genetiska orsaker (van Bergen m.fl., 2018; refererad i van Bergen m.fl., 2021). Dessa genetiska orsaker utgörs av både genetiska läsprestationer och omätbara faktorer (van Bergen m.fl., 2021).

Eleven har ofta hittat sina egna preferenser gällande läsintrasse då eleven når andra stadiet (Manuel, 2012). För att utveckla läsintrasset krävs varierande texter anpassade enligt elevernas intressen (Brozo m.fl., 2014). Elever som läser skönlitterära texter, faktabaserade texter, tidningar och andra traditionella och digitala texter har det högsta läsintrasset (Brozo m.fl., 2014). Ungdomar läser i allmänhet mer digitala texter än traditionella texter och ungdomar i 15-årsåldern läser mera digitala texter än ungdomar i 13-årsåldern (Duncan m.fl., 2016). Ungdomar i 13-årsåldern läser alltså mera tryckta texter och böcker än 15-åringar. Brozo m.fl. (2014) lyfter fram att man borde understöda användningen av digitala texter och medier för att väcka intresse hos fler elever.

Elever har inte svaga läsprestationer på grund av ett lågt läsintresse, utan elever har ett lågt läsintresse på grund av svårigheter i läsning eller svaga läsprestationer (van Bergen m.fl., 2021). van Bergen m.fl. (2021) lyfter fram att svaga läsare inte upplever njutning eller kompetens i läsning. Man bör prioritera stödåtgärder för att öka elevernas läsintresse, med extra insatser för svaga läsare och elever med svagt läsintresse (Brozo m.fl., 2014). Pedagoger måste vara medvetna om vilka faktorer som stöder läsintresse och inkludera dessa i undervisningen, vilket gynnar utvecklingen av läsintresse och motiverar alla elever (van Bergen m.fl., 2021; Brozo m.fl., 2014; Duncan m.fl., 2016; Manuel, 2012; McGeown m.fl., 2015; van Steensel m.fl., 2019).

2.2. Könsskillnader i läsintresse

Studier visar att flickor har ett större läsintresse än pojkar (Brozo m.fl., 2014; Duncan m.fl., 2016; Hellgren & Marjanen, 2020; McGeown m.fl., 2015; van Steensel m.fl., 2019; Torppa m.fl., 2018; Walgermo m.fl., 2018). I gruppen som bestod av högpresterande elever med positiv självuppfattning och högt intresse var majoriteten flickor (69,4 %) medan pojkar utgjorde majoriteten i grupperna: medelnivå (60,2 %) och gruppen med positiv självuppfattning men lågt intresse (76,4 %) (Viljaranta m.fl., 2017). I studien av van Steensel m.fl. (2019) upptäcktes inga samband mellan kön och självuppfattning i läsning. Brozo m.fl. (2014) betonar att om pojkar hade samma värderingar som flickor gällande läsning som glädje och njutning, så skulle skillnaderna mellan könen minska till hälften av det observerade värdet.

Brozo m.fl. (2014) jämför läsintresse i Finland, USA, Tyskland, Irland och Korea. Pojkar i Korea har högre läsintresse än pojkar från andra länder, men flickor i Korea har ett signifikant högre läsintresse än pojkar i Korea i medeltal (Brozo m.fl., 2014). Flickor lägger signifikant mera tid på att läsa och i Finland var skillnaden mellan könen som störst (Brozo m.fl., 2014). Korea var enda landet där tiden eleverna lägger på läsning inte skiljer sig signifikant mellan könen. Diversiteten av materialet som eleverna läser skiljer sig även signifikant mellan könen i alla länder, förutom i Tyskland och skillnaden är som störst i Finland (Brozo m.fl., 2014).

Flickor är mer motiverade att läsa i skolan och att läsa på fritiden än vad pojkar är (Hellgren & Marjanen, 2020; McGeown m.fl., 2015; van Steensel m.fl., 2019; Torppa m.fl., 2018). Läsning av böcker på fritiden har ett tydligt samband till elevernas läs- och skrivförmåga och flickor läser betydligt mer än pojkar (Hellgren & Marjanen, 2020). Elever i årskurs nio som läser minst

en bok per månad var totalt 58 % år 2014, och andelen var 71 % hos flickorna och 45 % hos pojkarna (Hellgren & Marjanen, 2020). År 2019 var andelen elever i årskurs nio som läser minst en bok per månad totalt 46 % och bland flickorna 58 % och bland pojkarna 37 % (Hellgren & Marjanen, 2020). Andelen elever som inte alls läser har ökat mycket, medan andelen storläsare minskat i viss grad (Hellgren & Marjanen, 2020).

Ungdomars läsintresse skiljer sig mellan könen. Flickor ägnar sig åt en större diversitet av texter än vad pojkar gör. Finländska elever har de högsta resultaten i diversitet av tryckt material i jämförelse med elever från de andra länderna (Brozo m.fl., 2014). I Finland läser pojkar mera texter online än vad flickor gör (Brozo m.fl., 2014). Pojkar läser mer texter i serier och datorspel än flickor (Duncan, m.fl., 2016). Flickor läser mer sångtexter, textmeddelanden, sociala medier och poesi än pojkar (Duncan, m.fl., 2016). Ungdomar i 13-årsåldern läser mera skönlitterära böcker än ungdomar i 15-årsåldern, och flickor läser mer skönlitterära böcker än pojkar (McGeown m.fl., 2015).

Inställningen till läroämnet modersmål varierade mellan flickor och pojkar och medeltalet låg på tre på en femgradig skala, alltså mitt emellan de positiva och negativa värdena (Hellgren & Marjanen, 2020). Flickor har en positivare inställning till modersmålsämnet än pojkar (Hellgren & Marjanen, 2020). I studien framkommer det att en stor del av eleverna anser att ämnet är relevant och att kunskaperna behövs i vardagen, studierna och arbetslivet (Hellgren & Marjanen, 2020). Modersmålsämnet är trots detta inte ett populärt favoritämne bland eleverna. (Hellgren & Marjanen, 2020).

Både flickor och pojkar i Södra Finland hade den mest positiva inställningen till modersmål i jämförelse med de andra regionerna och kommungrupperna (Hellgren & Marjanen, 2020). Skillnaden mellan Södra Finland och de andra grupperna var även statistiskt signifikant (Hellgren & Marjanen, 2020). Flickor i Södra Finland hade värdet 3,8 på inställning till läroämnet och pojkarna värdet 3,5 (Hellgren & Marjanen, 2020).

Skillnader mellan flickors och pojkars resultat förklarades av elevernas tidsanvändning på uppgifterna (Hellgren & Marjanen, 2020). Flickorna ägnade mer tid åt uppgifter vilket tar sig i uttryck i bättre resultat (Hellgren & Marjanen, 2020). Tiden på uppgifterna förklarar 19 procent av resultaten och inställningen till svenska och litteratur förklarade 55 procent av resultaten (Hellgren & Marjanen, 2020). Sammanlagt 74 procent av skillnaderna mellan flickor och pojkar

förklarades av engagemang för uppgifter, inställningen till ämnet, intresset och användningen av svenska på fritiden (Hellgren & Marjanen, 2020).

Läsintresse påverkar flickors utbildningsmålsättningar mer än pojkars utbildningsmålsättningar i årskurs nio (Korhonen m.fl., 2016). Utbildningsmålsättningar som fokuserar på matematiska områden är vanligare bland pojkar medan flickors utbildningsmålsättningar både baserar sig på läsintresse och matematikintresse (Korhonen m.fl., 2016).

För att minska klyftan mellan könen bör man stödja läsintresset genom ett brett utbud av läsning och regelbunden läsning som relaterar till elevernas intressen (Brozo m.fl., 2014). Läsförebilder är ett effektivt sätt att öka elevens läsintresse (Brozo, 2019; Taube, 2007). Genom att involvera pappor och andra manliga läsförebilder i undervisningen kan man stödja pojkars läsintresse (Brozo, 2019; Brozo m.fl., 2014; Taube, 2009). För att pojkar ska utveckla sina läsprestationer måste lärare fokusera på pojkars intressen och hitta läsning relaterat till dessa (Brozo, 2019; Brozo m.fl., 2014). Pojkar föredrar att läsa serier och texter som handlar om manliga huvudpersoner (Taube, 2009).

3. Läspredationer

I det här kapitlet presenteras bakgrund och utvecklingen av prestationer i läsning och hur dessa skiljer sig mellan könen. Kapitlet är indelat i underrubrikerna utveckling av läspredationer och könsskillnader i läspredationer.

Läsutvecklingen sker i dynamisk interaktion med barnets mognad och språkutveckling, vilket innebär att läsningen har stor betydelse för barnets socialisation (Larson m.fl., 1992). Barnets självbild påverkas av om barnet upplever sig vara duktig på att läsa och skriva (Larson m.fl., 1992; Viljaranta m.fl., 2017). Vägledning och undervisning är krav för att man ska utveckla sina läspredationer (van Bergen m.fl., 2021; Taube, 2007). Enligt Glgu 2014 har lärande som mål att bland annat utveckla elevernas grundläggande färdigheter i läsning och skrivning (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Skillnaden i läspredationer är stor mellan flickor och pojkar, men det finns även en variation mellan olika skolor (Hellgren & Marjanen, 2020). För att jämna ut skillnader i läspredationer måste man aktivt uppmuntra och stärka läspredationer hos svaga läsare, men även stärka läsarnas självuppfattning (Retelsdorf m.fl., 2014). Pedagoger borde aktivt börja stärka pojkars läspredationer i årskurs tre eller fyra för att jämna ut skillnader mellan könen (Below m.fl., 2010). Skillnader mellan könen i läspredationer i nybörjarundervisningen är tillfällig och övergående (Below m.fl., 2010). Hos ungdomar upptäcktes inga signifikanta skillnader mellan läsförståelse och kön (Duncan m.fl., 2016).

Elever med högre läspredationer visade även högre läsintresse och hade högre utbildningsmålsättningar (Korhonen m.fl., 2016). Elevers uppfattning om att läsning är svårt beror ofta på frustationskänslor vid läspredationer, vilket påverkar läspredationer negativt (van Steensel m.fl., 2019; Viljaranta, 2017). Svårigheter och svaga kunskaper i läsning sträcker sig även till andra områden utanför läsprocessen, exempelvis matematik, medan matematiksvårigheter sällan påverkar läskunskaperna (Fletcher m.fl., 2019).

3.1. Utveckling av läsprestationer

Utvecklingen av läsprestationer skiljer sig mellan könen, både för barn och ungdomar (Retelsdorf m.fl., 2011; Viljaranta m.fl., 2017). Risk för lässvårigheter, att vara en tidig läsare och hemmet som läsmiljö förutspådde utvecklingen av tidiga läsprestationer (Viljaranta m.fl., 2017). Mammans utbildningsnivå har visat sig ha en tydligare koppling till läsprestationer än pappans utbildningsnivå (Hellgren & Marjanen, 2020; Viljaranta m.fl., 2017) medan andra studier rapporterar att föräldrarnas utbildning påverkar läsprestationer (Retelsdorf m.fl., 2011; Silverström m.fl., 2015, refererad i Silverström m.fl., 2021). Även Retelsdorf m.fl. (2011) rapporterar ett samband mellan föräldrarnas högsta utbildningsnivå och utvecklandet av läsprestationer. Läsprestationer kan överföras genetiskt, liksom svårigheter i läsning (van Bergen 2018 refererad i van Bergen m.fl., 2021).

Läsprestationer utvecklas enligt hur mycket tid man lägger ner på läsning (van Bergen m.fl., 2021; Duncan m.fl., 2016) och van Bergen m.fl. (2021) visar att detta samband uppstår först då den officiella läsinläringen startat. Tidiga läsprestationer hos femåringar påverkade läsprestationerna hos eleverna i årskurs två. (van Bergen m.fl., 2021). Tidigt läsintresse påverkar alltså inte läsprestationerna innan eleven börjar i skolan, medan tidiga läsprestationer förutspår utvecklingen av läsprestationer. Läsintresse och tiden eleverna använder på att göra läxor påverkar läsprestationerna (Torppa m.fl., 2018).

Elever som läser mer på sin fritid presterar bättre i läsförståelse, eftersom eleverna har fått mera övning i läsförståelse, grammatik och har ett större ordförråd i jämförelse med de elever som inte är intresserade av läsning (Hulme & Snowling, 2011, refererad i van Bergen m.fl., 2021; Duncan m.fl., 2016). I årskurs nio var intresset för svenska och litteratur samt inställningen till ämnet den starkaste bakgrundsvariabeln till resultaten i svenska och litteratur (Hellgren & Marjanen, 2020). Intresset till ämnet svenska och litteratur hade alltså det starkaste sambandet till resultaten i svenska och litteratur.

Individuell läsning utan respons från vuxna ökar läsintresse men inte läsprestationer (Kim, 2007 refererad i van Bergen m.fl., 2021). Van Bergen m.fl. (2021) bevisar dock att läsintresse stärker läsprestationer över tid. Även Torppa m.fl. (2018) lyfter fram att läsintresse påverkar läsprestationer. Typ och längd av text som eleverna läser på sin fritid påverkar elevernas läsprestationer och utvecklingen av läsprestationer (Duncan, m.fl., 2016). Tiden eleverna

använde på att läsa långa texter på sin fritid hade ett direkt samband med läsförståelsen hos ungdomarna (Duncan, m.fl., 2016). Långa traditionella texter och skönlitterära böcker hos elever i 13-årsåldern påverkade elevernas ordförståelse (Duncan, m.fl., 2016). Läsning av skolböcker påverkade ordförståelsen och läsning av skönlitterära böcker påverkade läsförståelsen hos elever i 15-årsåldern (Duncan, m.fl., 2016).

Ordförståelse och läsflyt inverkar på läsförståelsen men detta samband gäller inte för elever med svag läsförståelse (Duncan m.fl., 2016). Även Torppa m.fl. (2018) rapporterar ett samband mellan läsflyt och läsprestationer. Ordförståelsen hade ett signifikant samband med läsförståelsen i den äldre åldersgruppen (medelålder 15,09 år), men inte i den lägre åldersgruppen (medelålder 12,66 år) och förklarade 41 % av variansen (Duncan, m.fl., 2016).

Ordförrådet hos 5-åriga barn hade ett direkt samband med elevernas läsprestationer då eleverna var 15 år (Manu m.fl., 2021). Ordförrådet till typen av text hade ett direkt samband till resultatet i läsförståelsen, men sambandet var starkare för skönlitterära texter än för faktabaserade texter (Duncan m.fl., 2016). Eleverna har alltså ett bättre ordförråd i faktabaserade texter än i skönlitterära texter i läsförståelse. I allmänhet presterar ungdomar dock bättre i läsförståelse med skönlitterära texter än faktabaserade texter, eftersom ungdomar även är mer intresserade av skönlitteratur (Duncan m.fl., 2016).

Studier rapporterar att läsprestationer förutspår elevens självuppfattning i läsning (Korhonen m.fl., 2016; Retelsdorf m.fl., 2014; Viljaranta, m.fl., 2014). Sambandet minskar med elevernas ålder och läsprestationerna håller sig mer stabila hos ungdomar oavsett ungdomarnas självuppfattning i läsning (Retelsdorf m.fl., 2014; van Steensel m.fl., 2019). I studien av Viljaranta (m.fl., 2014) förutspådde läsprestationer i årskurs ett självuppfattningen i läsning i årskurs två och läsprestationer i årskurs fyra förutspådde självuppfattning i läsning i årskurs sju. Tidiga läsprestationer vid 6-årsålder förutspår till viss grad läsprestationer vid 15-årsålder (Manu m.fl., 2021).

Självuppfattning i läsning påverkar upplevda svårigheter i läsförståelse och därmed läsprestationerna (Retelsdorf m.fl., 2014; van Steensel m.fl., 2019). Elevens läsprestationer och respons relaterad till dessa kan ha en långsiktig effekt på elevernas självuppfattning och elevernas tro på den egna förmågan (Viljaranta m.fl., 2014). Läsintresse förklarar en stor och

viktig del av skillnader i lågpresterande elevers prestationer i läsförståelse (van Steensel m.fl., 2019).

Tidigare läsprestationer förutspår läsutveckling och framtida läsprestationer (Korhonen m.fl., 2016; Manu m.fl., 2021; Viljaranta m.fl., 2014). Goda grundläggande läsprestationer kan förbättras ytterligare genom ett mönster, medan bristande läsprestationer även följer ett negativt mönster (van Bergen m.fl., 2021). Det här leder till att skillnaden mellan läsprestationer ökar baserat på tidigare prestationer (van Bergen m.fl., 2021). Tävlingsinriktad läsning påverkar läsprestationerna negativt (Retelsdorf m.fl., 2011).

Elever i följande tre grupper: medelgruppen; gruppen med högpresterande, positiv självuppfattning och högt intresse; samt gruppen med lågpresterande, negativ självuppfattning och lågt intresse stannade vanligtvis i samma grupp från förskolan ända till årskurs två (Viljaranta m.fl., 2017). I de andra grupperna i studien av Viljaranta m.fl. (2017) kunde man inte hitta en signifikant tendens att stanna kvar i samma grupp. Den vanligaste förflyttningen mellan grupperna kännetecknades av förändrat intresse och självuppfattning (Viljaranta m.fl., 2017).

3.2. Könsskillnader i läsprestationer

Studier visar att flickor vanligtvis presterar bättre än pojkar i läsning (Fletcher m.fl., 2019; Manu m.fl., 2021; Retelsdorf m.fl., 2011; Viljaranta m.fl., 2017). Kön och ålder hade inte en direkt effekt på läsprestationer hos ungdomar (Duncan m.fl., 2016; van Steensel m.fl., 2019), även om elever i 15-årsåldern och pojkar undvek läsning i större utsträckning än elever i 13-årsåldern (van Steensel m.fl., 2019).

Studier visar att könsskillnaderna i läsprestationer ökar med elevernas ålder (Manu m.fl., 2021). Flickor har högre läsprestationer än pojkar innan de börjar skolan (Below m.fl., 2010). Studien av Below m.fl. (2010) visar att flickor signifikant presterar bättre än pojkar i förskolan i alla fyra test som mäter läsprestationer (nonsensord, bokstäver, fonem och läsflyt med första ljudet), medan man inom årskurs ett inte upptäckte liknande signifikanta skillnader mellan könen. I muntliga läskunskaper märktes signifikanta skillnader mellan könen först i årskurs fyra, men skillnaderna mellan könen var inte signifikanta i årskurs 5 (Below m.fl., 2010). Läsprestationer

i förskolan förklarade 27 % av resultaten i läsförståelsen i PISA-lästesten bland pojkar i årskurs nio och 18 % bland flickor i årskurs nio (Manu m.fl., 2021).

Bland 15-åringar presterar flickor signifikant bättre än pojkar i 18 av 19 länder i PISA-undersökningen 2009, men skillnaden är större för test med tryckt material än för digitala texter (Brozo m.fl., 2014). Studien av van Steensel m.fl., (2019) visar inga skillnader mellan könen eller åldersgrupperna (åk 7 och åk 9) för motivation och läsprestationer. Faktorer som förklarade läsprestationer i PISA-testen var samma för flickor och pojkar (Torppa m.fl., 2018). Det finns könsskillnader beroende av textgenre i läsförståelse hos ungdomar (Duncan m.fl., 2016). Flickor i 13-årsåldern presterade bättre i skönlitterära texter än i faktabaserade texter, medan prestationer i läsförståelse inte påverkades av textgenre för pojkar i 13-årsåldern (Duncan m.fl., 2016). Pojkar i 15-årsåldern presterade bättre i faktabaserade texter i läsförståelse än 15-åriga flickor (Duncan m.fl., 2016).

Taube (2009) poängterar att fastän flickor presterar bättre än pojkar i exempelvis PISA-undersökningar, så bör man komma ihåg att det finns överlappningar mellan flickors och pojkars läsprestationer och att det finns stora mängder pojkar som presterar bättre än stora mängder flickor.

Flickorna i svenskspråkiga skolor i Finland har under de tio senaste åren presterat signifikant bättre i modersmål och litteratur (Silverström m.fl. 2021). I ämnet modersmål och litteratur finns de största skillnaderna i resultatet mellan flickor och pojkar (Silverström m.fl. 2021). Finländska flickors och pojkars prestationer varierar mellan skolor och särskilt inom regionerna (Hellgren & Marjanen, 2020). Den största skillnaden upptäcktes enligt Hellgren och Marjanen (2020) i regionen Västra och Inre Finland. Flickorna presterade i medeltal mer än ett vitsord högre än pojkarna och skillnaden mellan könen var statistiskt signifikant och hade en mycket stor effektstorlek (Hellgren & Marjanen, 2020). Pojkar satsar mera på prestationer i matematik än i läsning medan motsatt mönster gäller för flickor (Korhonen m.fl., 2016).

Gruppen högpresterande elever med positiv självuppfattning och högt intresse representerades till stor del av flickor (69,4 %) medan medelpresterande gruppen samt gruppen med positiv självuppfattning men lågt intresse till störst del bestod av pojkar (60,2 % pojkar respektive 76,4 % pojkar) (Viljaranta m.fl., 2017).

Svaga prestationer i läsförståelse har ett samband med svaga prestationer i andra läsprestationer, så som ordförståelse, hos pojkar var andra läsprestationer (ordförståelse och läsflyt) lägre än hos flickor bland ungdomar med svaga prestationer i läsförståelse (Duncan m.fl., 2016). Majoriteten av elever med svag ordförståelse var pojkar (Duncan m.fl., 2016). Av finländska elever i årskurs nio var det 16 % av pojkarna och 7 % av flickorna som hamnade under hjälplig nivå (nivå 2) i läsprestationer i PISA-undersökningen 2015 (Vettenranta m.fl., 2016). Elever behöver uppnå denna nivå för att kunna ta del av information i samhället (Vettenranta m.fl., 2016).

I modersmålsutvärderingar där läsning ingår presterar flickor alltid bättre, vilket även stämmer överens med PISA-undersökningen 2018 (Undervisnings- och kulturministeriet, 2019; Silverström m.fl. 2021). Skillnaden mellan könen är mindre i läsuppgifter än i skrivuppgifter, vilket betyder att pojkars bristande skrivförmåga även är ett stort problem (Silverström m.fl., 2021). Det finns en stor skillnad mellan flickors och pojkars skrivkompetens, vilket i praktiken även innebär att skillnaderna ofta förekommer i ämnen där det krävs en god skrivförmåga (Silverström m.fl., 2021). Det här kan bero på brister i skrivförmåga, läsförmåga samt ämneskunskaper (Silverström m.fl., 2021).

4. Sambandet mellan läsintresse och läsprestationer

I det här kapitlet redogörs för sambandet mellan läsintresse och läsprestationer i relation med tidigare forskning.

Forskning rapporterar om samband mellan läsintresse och läsprestationer (van Bergen m.fl., 2021; Brozo m.fl., 2014; McGeown m.fl., 2015; Retelsdorf m.fl., 2011; van Steensel m.fl., 2019; Torppa m.fl., 2020; Viljaranta, m.fl., 2014; Walgermo m.fl., 2018a). Hos elever med svaga läsprestationer är sambandet mellan läsintresse och läsprestationer litet (van Steensel m.fl., 2019). Duncan m.fl. (2016) lyfter fram att starka läsare vanligtvis läser mer avancerade texter och därmed utvecklar sina läsprestationer. Det upptäcktes ett större samband mellan läsprestationer och läsintresse för traditionella texter än mellan läsprestationer och läsintresse för digitala texter (Duncan, m.fl., 2016). Resultaten i studien av Walgermo m.fl. (2018b) visar att läsintresse i samband med läsprestationer är mer komplex än tidigare forskning kunnat påvisa.

Elevers ålder är en avgörande faktor för sambandet mellan läsintresse och läsprestationer (van Bergen m.fl., 2021; van Steensel m.fl., 2019; Walgermo m.fl., 2018b). Walgermo m.fl. (2018b) rapporterar att läsintresse hos femåringar inte påverkade utvecklingen av läsprestationer. Sambandet mellan läsintresse och läsprestationer var svagt i de första årskurserna i grundskolan (Torppa m.fl., 2020). Elever i årskurs nio undviker läsning i skolan mera än vad elever i årskurs sju gör och läsintresse påverkar läsprestationer i årskurs nio mer än i årskurs sju (van Steensel m.fl., 2019). Även Torppa m.fl. (2020) rapporterar att sambandet mellan läsintresse och läsprestationer är starkare för äldre elever. McGeown m.fl. (2015) hittade inga könsskillnader i sambandet mellan läsintresse och läsprestationer hos ungdomar.

Läsintresse har inte ett samband till läsprestationer i nybörjarundervisningen, vilket innebär att alla elever i början av sin skolgång är intresserade av läsning oavsett läsprestationer (van Bergen m.fl., 2021, Walgermo m.fl., 2018b). Hur mycket elever läser på sin fritid efter årskurs tre har ett litet, men signifikant samband med deras läsprestationer i årskurs åtta (van Bergen m.fl., 2021). Torppa m.fl. (2020) rapporterar också ett motsvarande samband efter årskurs tre, även om sambandet mellan läsning på fritiden och läsförståelse är som starkast mellan årskurs sex och nio.

Goda läsprestationer i nybörjarundervisningen leder som oftast till utvecklandet av goda läsprestationer och ett ökat läsintresse (van Bergen m.fl., 2021; Torppa m.fl., 2020). Läsprestationer i nybörjarundervisningen påverkar inte läsintresset (Walgermo m.fl., 2018a). Torppa m.fl. (2020) betonar att läsprestationer påverkar läsintresset i de första årskurserna av grundskolan, eftersom läsprestationer avgör hur mycket barnet läser på sin fritid. Ett högre läsintresse påverkar ofta läsprestationer i positiv riktning (van Steensel m.fl., 2019; Viljaranta m.fl., 2017). Studier visar att läsprestationer i årskurs nio påverkas av läsintresset (Korhonen m.fl., 2016).

McGeown m.fl. (2015) lyfter fram att ungdomar med goda läsprestationer även hade ett högre läsintresse än ungdomar med svaga läsprestationer. Elever med svaga läsprestationer kan även ha ett intresse för läsning (Retelsdorf m.fl., 2011) men dessa elever upplever inte samma njutning och avkoppling i att läsa (van Bergen m.fl., 2021). Läsprestationer påverkar med andra ord inte direkt på läsintresset (Retelsdorf m.fl., 2011). Svaga läsprestationer kan alltså påverka läsintresset negativt.

Läsintresse leder till högre läsprestationer och en positiv utveckling av läsprestationer (van Bergen m.fl., 2021; Korhonen m.fl., 2016; Retelsdorf m.fl., 2011; van Steensel m.fl., 2019; Torppa m.fl., 2020; Viljaranta m.fl., 2017;). Läsintresse förutspådde inte tidiga läsprestationer (Retelsdorf m.fl., 2011; Viljaranta m.fl., 2014), men var den faktor som påverkade utvecklingen av läsprestationer mest (Retelsdorf m.fl., 2011). Tidigt läsintresse hos femåringar förutspådde läsförståelse tre år senare (van Bergen m.fl., 2021). Det går inte att avgöra ifall detta samband är en tillfällighet eller beror på en tredje faktor (van Bergen m.fl., 2021).

Elever som läste på grund av nyfikenhet och för att samla ny information utvecklade sina läsprestationer mest (Retelsdorf m.fl., 2011). Efter årskurs tre är utvecklingen av läsförståelse beroende av hur mycket eleven läser på sin fritid (van Bergen m.fl., 2021) och även Torppa m.fl. (2020) rapporterar att läsintresset påverkar läsprestationerna från och med årskurs tre. Studier rapporterar att läsintresse inverkar positivt på läsprestationer som kräver mer engagemang, tolkning, reflektioner och en fördjupad syn (Duncan m.fl., 2016; Manuel, 2012). Läsintresse påverkar läsprestationer oavsett socioekonomisk bakgrund (Brozo m.fl., 2014).

Läsintresse förklarar en stor och viktig del av skillnader i lågpresterande elevers läsprestationer (van Steensel m.fl., 2019; Viljaranta, m.fl., 2014) medan en positiv självuppfattning även är

central för att bibehålla läsintresse (Viljaranta, m.fl., 2017). Läspredationer, läsintresse och självuppfattning i läsning hade ett signifikant samband till utvecklingen av läspredationer och flickor hade högre utveckling av läspredationer än pojkar under det första skolåret (Walgermo m.fl., 2018a). Läsintrasse minskar sambandet mellan läspredationer och självuppfattning i läsning. (Korhonen m.fl., 2016; Walgermo m.fl., 2018b). Genom att höja läsintrasset kan man öka läspredationerna, speciellt hos pojkar (Brozo m.fl., 2014). Även Retelsdorf m.fl. (2011) rapporterar samband mellan läsintrasse, självuppfattning och läspredationer. Det fanns även ett dubbelriktat samband mellan läspredationer och självuppfattning samt mellan de motiverande faktorerna läsintrasse och självuppfattning under det första skolåret (Walgermo m.fl., 2018a).

Vid byte av klass, skola och stadiövergångar kan elevens självuppfattning i läsning påverkas negativt, eftersom det kan krävas högre (Retelsdorf m.fl., 2014). En högpresterande elev kan sjunka till medelnivå ifall eleven inte ökar sina insatser vid stadiövergången, vilket kan upplevas tungt för eleven (Retelsdorf m.fl., 2014). Skolbyte eller stadiöbyte kan bidra till ett negativt läsintrasse och lägre läspredationer, samt en lägre självuppfattning i läsning (Retelsdorf m.fl., 2014).

Läsintrasse har ett signifikant samband med läspredationer men sambandet rapporteras olika till läsförståelse och ordförståelse (McGeown m.fl., 2015). Läsförståelse påverkas mer av läsintrasse och hur mycket man läser på sin fritid, medan ordförståelse inte verkar ha ett lika starkt samband med läsintrasse och attityden eleven har till läsning (McGeown m.fl., 2015). Det här kan bero på att ungdomar som är intresserade av läsning även engagerar sig mer i texter och skapar sig en djupare förståelse av innehållet (McGeown m.fl., 2015).

5. Metod

I det här kapitlet redogörs för metoden för avhandlingen. Kapitlet inleds med en precisering av avhandlingens syfte och forskningsfrågor. Sedan presenteras FRAM-projektet, deltagare och genomförande av studien. Vidare presenteras mätinstrument för studien och forskningsetiska aspekter. Avslutningsvis presenteras databearbetning och analys.

5.1. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur läsintrasse utvecklas över tid samt undersöka sambandet mellan läsintrasse och läsprestationer hos flickor och pojkar i årskurs 7 till 9. Ur syftet formulerades två forskningsfrågor.

1. Hur utvecklas läsintrasse från årskurs 7 till 9 hos flickor och pojkar?
2. Vilket är sambandet mellan läsintrasse och läsprestationer i årskurs 7 och 9 hos flickor och pojkar?

5.2. Beskrivning av FRAM-projektet

Studien som används i den här avhandlingen är forskningsprojektet FRAM – *Ungdomars välbefinnande och kunskap i framtidens samhälle*. Projektet drevs av forskare inom specialpedagogiken vid Åbo Akademi tillsammans med Utbildningsstyrelsen, Föregångarna, Regionsförvaltningsverkets svenska enhet för utbildningsväsendet och en extern expertgrupp. FRAM-projektets huvudsakliga syfte är att ta reda på sambandet mellan välbefinnande, skolprestationer och utbildningsmålsättningar hos elever i årskurs sju till andra stadiet. Projektet har därtill som syfte att utreda begreppet stödbehov och tydliggöra hur man kan stödja och inkludera elever vars välmående har en negativ påverkan på inläringen.

Projektet följer upp studerande i två kohorter: åk 7 och åk 9, med totalt 1100 deltagare. Data inom FRAM-projektet samlades in vid fyra tillfällen under åren 2016–2019 och tillfällena var hösten 2016, våren 2017, hösten 2018 och våren 2019. Data samlades in genom att respondenterna fyllde i elektroniska enkäter och utförde skriftliga färdighetstest i grupp i den egna skolan under lektionstid. Två forskningsassistenter ansvarade för att samla in data genom enkäterna i de olika skolorna.

Elever ur fem högstadieskolor i Svenskfinland deltog i undersökningen. Två skolor var från huvudstadsregionen, två skolor var från Österbotten och en skola var från Östra Nyland. Vid de första mätningarna hösten 2016 och våren 2017 bestod samplet av 583 elever i årskurs sju och 497 elever i årskurs nio. Dessa samma deltagare följdes upp två år senare vid datainsamlingarna hösten 2018 och våren 2019.

5.3. Genomförande och deltagare

Den här avhandlingen har en kvantitativ ansats och till samplet hör sjundeklassisterna som sedan följs upp för en andra mätning två år senare. Samplet för den här avhandlingen består av 597 respondenter, varav 298 av respondenterna är pojkar (49,9 %) och 299 av respondenterna är flickor (50,1 %). Eleverna gick i årskurs sju år 2016 och i årskurs nio år 2019.

5.4. Mätinstrument

5.4.1. Läsintresse

Läsintresse mättes elektroniskt genom tre olika påståenden på en femgradig Likertskala (1-helt av annan åsikt, 5-helt av samma åsikt) i årskurs sju på hösten år 2016 och med en identisk enkät för samma sampel två år senare då eleverna gick i årskurs nio på våren år 2019. Påståendena utformades utgående från Marsh (1992) Self Description Questionnaire (SDQ-I) och var: ”Jag tycker om läsning, ”Jag ser fram emot modersmålslektionerna” och ”Jag är intresserad av läsning”.

Likertskala är en av de vanligaste teknikerna när man genomför en studie av attityder och har fått sitt namn efter Rensis Likert (Bryman, 2011). Likertskalan är i grunden ett flerindikatormått gällande uppsättning av attityder som berör ett särskilt tema eller område (Bryman, 2011; Denscombe, 2018). Med hjälp av Likertskalan kan man mäta intensiteten i en känsla eller upplevelse där deltagaren får ange i vilken mån påståendet stämmer in på personen (Bryman, 2011; Denscombe, 2018). Bryman (2011) betonar att det fördelaktigt går att variera formuleringar med positiva och negativa uppfattningar gällande det undersökta fenomenet.

5.4.2. Läsprestationer

Läsprestationer mättes genom läsförståelse (LSLP) och ordförståelse (LSOP) i årskurs sju på hösten 2016 och för samma sampel två år senare då eleverna gick i årskurs nio på våren 2019. Läsprestationer mättes genom Klassdiagnoser i läsning och skrivning för högstadiet och

gymnasiet, *LS* (Johansson 1992). *LS* är ett standardiserat test för årskurs sju till årskurs nio samt för det första året i gymnasiet. Eleverna gjorde testet avsett för elever i årskurs sju då eleverna gick i årskurs sju och testet avsett för elever i årskurs nio då eleverna gick i årskurs nio, vilket innebär att testen var olika. Testet har som syfte att identifiera lässvårigheter (Johansson, 1992).

Elevers läsförståelse mättes med hjälp av tio olika texter, där den första texten är en text med instruktioner. Efter varje text ska eleverna svara på en fråga gällande lämplig rubrik för texten av fyra valalternativ. Dessa påståenden testar elevens förmåga att tolka syntaktiska signaler, tolka information och kunna göra inferenser. Eleverna skulle även välja ett korrekt påstående för texten av sex olika alternativ, vilka testar om eleven är innehållsorienterad eller läser texten ordagrant. (Johansson, 1992.)

Elevers ordförståelse mättes genom 30 uppgifter. De 22 första uppgifterna går ut på att låta eleverna läsa meningar där det sista ordet i meningen saknas och eleven sedan ska välja det rätta alternativet bland fem närliggande ord. Uppgifterna 23–26 innebär att kombinera ord (1–5) till rätt ordförklaring (a–e) där understrukna ord i meningen har samma betydelse som ordet. Fem ord paras ihop med fem meningar, förutom i uppgift 26 där det finns fem ord (1–5) och sju meningar (a–g) och två meningar blir över. Uppgifterna 27–30 är en blandning av frågor gällande förkortningar av ord och alfabetet. I proven i läsförståelse och ordförståelse fås råpoäng och staninevärden, varav råpoängen används för data i denna studie. Högsta poängen för läsförståelse är 36 och för ordförståelse 50 i årskurs sju och högsta poängen för läsförståelse är 20 och för ordförståelse 40 i årskurs nio. Fel svar ger även minuspoäng. (Johansson, 1992.)

5.5. Forskningsetiska aspekter

En studie bör ha god validitet och reliabilitet för att studien ska anses vara av god kvalitet (Patel & Davidson, 2019). Validitet betyder giltighet och innebär att man undersöker det man har som avsikt att undersöka och reliabilitet innebär att detta görs på ett tillförlitligt sätt (Patel & Davidson, 2019).

Det observerade värdet, alltså resultatet som fås i studien, innehåller enligt Patel och Davidson (2019) både ett sant värde och ett felvärde. Felvärdet kan bero på många olika faktorer som inte går att kontrollera (Patel & Davidson, 2019). Vid användning av enkäter har man som forskare minst kontroll över tillförlitligheten i förväg (Patel & Davidson, 2019). Man bör vara så tydlig

som möjligt i instruktionerna och vid enskilda frågor samt göra enkäten lätt att besvara (Patel & Davidson, 2019). Patel och Davidson (2019) uppmanar till att göra en testundersökning för att försäkra sig om att frågornas formulering inte missuppfattas.

5.5.1. Validitet

Alla test som använts i den här undersökningen är välanvända och allmänt erkända och anses därmed medföra god validitet. LSLP och LSOP används för att identifiera elever med svårigheter och kan därför antas ge ett pålitligt resultat av elevers förmåga.

Undersökningens validitet har kontrollerats genom explorativ faktoranalys (EFA). Faktoranalys används vanligtvis vid mått av flera påståenden, så som Likertskalor (Bryman, 2011). Forskaren kan med hjälp av en faktoranalys avgöra måttets omfattning och på så sätt avgöra hur många faktorer som bäst förklarar variansen (Bryman, 2011). Samplet måste vara tillräckligt stort och korrelationen mellan manifesta variabler (variabler som går att mäta) tillräckligt stark (över 0,3) för att data ska lämpa sig för faktoranalys (Pallant, 2020). I det här fallet undersöks det om de tre manifesta variablerna (tre frågor om läsintrasse) laddar på samma faktor med hjälp av en explorativ faktoranalys. Analyser visar att enfaktormodellen ger höga reproducerande korrelationer, mellan 0,9 och 1,0. Faktormodeller där Eigenvalue närmar sig eller överstiger 1 är att rekommendera, vilket i detta test innebär en enfaktormodell (Eigenvalue = 2,47 för läsintrasse åk 7 och Eigenvalue = 2,54 för läsintrasse i åk 9) (Pallant, 2020).

Tabell 1

Factor Matrix för faktormodell för läsintrasse

	Åk 7		Åk 9	
	Faktor1	Uniqueness	Faktor1	Uniqueness
Läsintrasse fråga 1	0,902	0,187	0,935	0,126
Läsintrasse fråga 2	0,915	0,164	0,903	0,185
Läsintrasse fråga 3	0,904	0,183	0,925	0,144

En summavariabel för läsintrasse i årskurs sju och en summavariabel för läsintrasse i årskurs nio konstruerades. Variablernas korrelation med summavariabeln för läsintrasse i årskurs sju och nio mättes genom Pearsons korrelation och framgår ur Tabell 2 respektive Tabell 3.

Pearsons korrelation valdes eftersom variablerna liksom summavariablerna är normalfördelade och därmed parametriska.

Tabell 2

Korrelation mellan variabler och summavariabeln för läsintresse åk 7

	1	2	3	4
1. Läsintresse fråga 1	-			
2. Läsintresse fråga 2	0,822***	-		
3. Läsintresse fråga 3	0,815***	0,826***	-	
4. Läsintresse¹ åk 7	0,936***	0,942***	0,937***	-

*Kommentar.*¹summavariabel för läsintresse åk 7. ***. Korrelationen är signifikant, $p < 0,001$.

Tabell 3

Korrelation mellan variabler och summavariabeln för läsintresse åk 9

	1	2	3	4
1. Läsintresse fråga 1	-			
2. Läsintresse fråga 2	0,844***	-		
3. Läsintresse fråga 3	0,865***	0,835***	-	
4. Läsintresse¹ åk 9	0,952***	0,942***	0,950***	-

*Kommentar.*¹summavariabel för läsintresse åk 9.***. Korrelationen är signifikant, $p < 0,001$.

Det finns ett visst samband mellan validitet och reliabilitet som gör att vi inte bara kan koncentrera oss på det ena och låta bli det andra (Patel & Davidson, 2019). Man måste beakta både reliabiliteten och validiteten eftersom god reliabilitet inte garanterar god validitet (Olsson & Sörensen, 2011). Olsson och Sörensen (2011) lyfter fram att god validitet däremot kan innebära god reliabilitet.

5.5.2. Reliabilitet

Reliabilitet innebär att en mätmetod är konsekvent och ger samma resultat vid olika tillfällen under olika omständigheter (Bell, 2006). Man kan testa reliabiliteten på mätinstrumenten med hjälp av Cronbachs alpha (Olsson & Sörensen, 2011). Cronbachs alpha ska anta ett värde mellan 0 och 1. Ett värde på 0,9 motsvarar hög reliabilitet, medan värden under 0,7 associeras med låg reliabilitet (Olsson & Sörensen, 2011). Reliabilitet visar ett tests korrelation till sig själv.

Genom reliabilitetanalys framgår det att Cronbachs alpha är 0,932 för läsintrasse i årskurs sju och Cronbachs alpha är 0,944 för läsintrasse i årskurs nio. Cronbachs alpha är 0,87 för ordförståelse i årskurs sju, 0,88 för ordförståelse i årskurs nio, 0,76 för läsförståelse i årskurs sju och 0,72 för läsförståelse i årskurs nio (Johansson, 1992). Värdet för Cronbachs alpha är högt för samtliga mätinstrument, vilket innebär att mätinstrumenten som används kan anses vara tillförlitliga.

5.5.3. Övriga etiska aspekter

All forskning måste uppfylla vissa etiska krav (Olsson & Sörensen, 2011). En studie får inte utsätta människor för fysisk eller psykisk skada, förödmjukelse eller kränkning (Patel & Davidson, 2019). Enligt Patel och Davidson (2019) är målet med forskningsarbetet att ta fram kunskap som är trovärdig, men även viktigt för individen och samhällets utveckling.

Denna studie har tagit hänsyn till etiska principer. Inom FRAM-projektet har elever och deras vårdnadshavare blivit informerade om projektets syfte och på vilket sätt det insamlade materialet kommer att användas. Vårdnadshavarna har gett sitt samtycke skriftligt i ett formulär. Insamlat material har anonymiserats så att det inte ska gå att identifiera enskilda elever ur materialet. I enlighet med autonomiprincipen måste forskaren ta i beaktande personers möjlighet till självbestämmande samt respektera att individen självständigt får ta ställning till information och handlingsalternativ (Olsson & Sörensen, 2011). Deltagande i FRAM-projektet var frivilligt och eleverna hade rätt att avbryta deltagande när som helst.

5.5.4. Bortfall

Alla elever som deltog i minst ett av datainsamlingstillfällena inkluderades i analyserna. Bortfall är ingen ovanlighet inom kvantitativ forskning men det är viktigt att man som forskare analyserar bortfallet och hur detta kan påverka resultatet (Baraldi & Enders, 2010; Bryman, 2011). För att analysera bortfallet användes bortfallsanalysen Little MCAR-test. Bortfall i Little MCAR-test kan klassificeras i tre olika kategorier: Missing at Random Data (MAR), Missing Completely at Random Data (MCAR) och Missing Not at Random (MNAR). Missing Completely at Random Data betyder att bortfallet är helt slumpmässigt och inte har ett samband till övriga variabler eller värdet av den aktuella variabeln (Baraldi & Enders, 2010). För Missing at Random Data finns det en liten risk för att bortfallet inte är slumpmässigt, men det finns inga tydliga bevis på att bortfallet inte skett slumpmässigt (Baraldi & Enders, 2010). Missing Not at Random innebär att bortfallet har ett samband med variabelns värde, även efter att man kontrollerat de övriga variablerna (Baraldi & Enders, 2010).

Med hjälp av bortfallsanalys (Littles MCAR-test) i SPSS-programmet, kunde man konstatera att bortfallen var $\chi^2(37) = 38,799$, $p = 0,389$ för läsintresse och $\chi^2(21) = 50,174$, $p < 0,001$ för läsprestationerna. Bortfallet är inte fullständigt slumpmässigt (MCAR). Bortfallet bedöms vara slumpmässiga (MAR) eftersom det inte finns belägg för att bortfallen skulle följa en systematik (MNAR). Möjligheten att bortfallet inte är helt slumpmässigt diskuteras ytterligare i metoddiskussionen i kapitel 7.2. Antalet respondenter och bortfall för respektive mätinstrument samt medeltal, standardavvikelse, snedhet och toppighet tydliggörs i Tabell 4.

Tabell 4

Deskriptiv statistik

	Läsintresse		Läsförståelse		Ordförståelse	
	Åk 7	Åk 9	Åk 7	Åk 9	Åk 7	Åk 9
Respondenter						
Totalt	575	439	539	469	544	471
Flicka	290	229	279	233	281	245
Pojke	285	210	260	236	263	226
Bortfall						
Totalt	22	158	58	128	53	126
Flicka	9	70	20	66	18	54
Pojke	13	88	38	62	35	72
Medeltal¹						
Totalt	8,89	9,64	19,2	10,6	34,9	23,8
Flicka	9,28	9,99	20,5	11,6	36,5	24,1
Pojke	8,49	9,25	17,8	9,66	33,3	23,4
Standardavvikelse						
Totalt	3,43	3,37	6,51	4,81	7,36	6,30
Flicka	3,46	3,26	5,91	4,41	6,83	6,06
Pojke	3,35	3,45	6,86	4,99	7,55	6,54
Snedhet						
Totalt	0,053	-0,161	-0,355	-0,322	-0,811	-0,187
Flicka	-0,005	-0,167	-0,496	-0,597	-1,01	-0,238
Pojke	0,084	-0,125	-0,138	-0,040	-0,640	-0,121
Toppighet						
Totalt	-0,821	-0,709	0,045	-0,695	1,29	-0,507
Flicka	-0,880	-0,793	0,023	-0,088	2,49	-0,265
Pojke	-0,760	-0,665	0,121	-0,903	0,716	-0,703

Kommentar. Eleverna gjorde olika test i årskurs sju och nio i läsförståelse och ordförståelse.
¹Högsta poängen för läsintresse är 15, för läsförståelse 36 i årskurs 7 och 20 i årskurs 9 och för ordförståelse 50 i årskurs 7 och 40 i årskurs 9.

5.6. Databearbetning och analys

Data analyserades huvudsakligen i Jamovi programmet (version 2.3.9). Statistikprogrammet SPSS användes för bortfallsanalys. I början konstruerades en summavariabel för läsintresse i åk 7 och en för läsintresse i åk 9. Variablernas normalfördelning kontrollerades. Värdet för snedhet och toppighet bör ligga mellan -1 och 1 för att variabeln ska anses vara normalfördelad och därmed även parametrisk (Bryman, 2011; Pallant, 2020). Alla 10 variabler som mäter läsintresse och läsprestationer är normalfördelade (snedhet och toppighet mellan -1 och 1) förutom ordförståelse hos flickor i årskurs sju (toppighet 2,49).

För att besvara den första forskningsfrågan gjordes variansanalys med upprepade mätningar (repeated measures ANOVA). Variansanalysen ANOVA kan beskrivas som en vidareutvecklad version av t-test där två medelvärden analyseras (Olsson & Sörensen, 2011). Man gör flera mätningar med samma sampel för att kunna se skillnader mellan olika personer men även se den enskilda personens utveckling över tid (Dimenäs, 2020; Herzog m.fl., 2019). Man kan se hur förändringen skett mellan de olika mätningarna (Herzog m.fl., 2019). I den här avhandlingens båda forskningsfrågor analyseras skillnader, samband och utveckling över tid hos flickor och pojkar i årskurs sju och nio.

Effektstorleken, η^2 , redogör för hur stora skillnaderna är mellan grupperna (Herzog m.fl., 2019). Effektstorleken kan anges i procent och 0,15 är ett gränsvärde för en hög effektstorlek (Abbott, m.fl., 2011). I en variansanalys ska beroende variabler vara normalfördelade och varianserna homogena, vilket betyder att Levenes test inte ska vara signifikant, $p > 0,05$ (Abbott, m.fl., 2011; Pallant, 2020). Eftersom det här är frågan om två mättillfällen så uppfylls antagandet om sfärsighet (Pallant, 2020).

För att besvara den andra forskningsfrågan gjordes korrelationsanalyser. Korrelationer undersöker om det finns ett mönster och hur förhållandet ser ut mellan två faktorer (Dimenäs, 2020). Pearsons korrelation lämpar sig för parametriskt data som är normalfördelat, medan Spearmans korrelation används för icke-parametriskt data som inte är normalfördelat (Pallant, 2020). Korrelationstesterna anger riktningen på korrelationen (positiv eller negativ) och hur stark korrelationen är (Pallant, 2020). En positiv korrelation betyder att höga värden på en variabel indikerar höga värden på den andra variabeln (Pallant, 2020). Enligt Cohen (1988) refererad i Pallant, (2020) motsvarar värden mellan 0,10 och 0,29 en svag korrelation, värden

mellan 0,30 och 0,49 en måttlig korrelation och värden mellan 0,50 och 1,00 en stark korrelation (Pallant, 2020).

Data delades in enligt kön och Pearsons korrelation gjordes för att mäta korrelationer mellan alla variabler för pojkar. Pearsons korrelation gjordes för att mäta korrelationen mellan alla variabler för flickor, förutom för ordförståelse hos flickor i årskurs sju. Eftersom ordförståelse hos flickor i årskurs sju inte är normalfördelad undersöktes korrelationerna för variabeln med Spearmans korrelationsanalys.

6. Resultat

I det här kapitlet redogörs för resultaten av analyserna som utförts. Resultaten är uppdelade enligt den forskningsfråga de besvarar. Först besvaras den första forskningsfrågan gällande läsintrittets utveckling och hur läsintrittets utveckling skiljer sig mellan könen. Sedan besvaras den andra forskningsfrågan gällande sambandet mellan läsintrisse och läsprestationer.

6.1. Hur utvecklas läsintrisse från årskurs 7 till 9 hos flickor och pojkar?

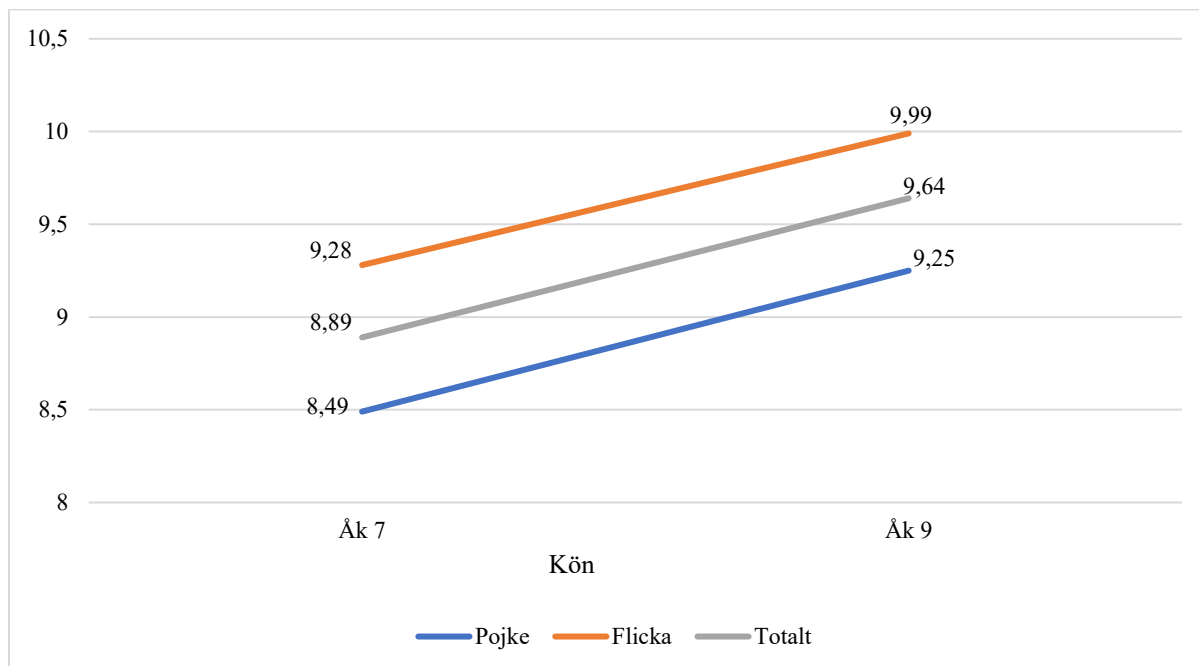
För att undersöka hur utvecklingen ser ut för hela samplet gjordes upprepade mätningar ANOVA, som visar att det finns en signifikant skillnad i utvecklingen av läsintrisse. Resultatet i analysen visar att det finns signifikanta förändringar i utvecklingen av läsintrisse från årskurs sju till årskurs nio för hela samplet, $F(1, 421) = 10,1, p = 0,002, \eta^2p = 0,023$. Läsintrittet ökar för hela samplet men effektstorleken är liten.

Upprepade mätningar ANOVA utfördes sedan med kön som faktor mellan grupper för att undersöka hur utvecklingen skiljer sig mellan könen. $F(1, 420) = 10,247, p < 0,001, \eta^2p = 0,024$ för utvecklingen av läsintrisse över tid inom gruppen. $F(1, 420) = 9,50, p = 0,002, \eta^2p = 0,022$ för utvecklingen av läsintrisse över tid mellan grupper. Det här tyder på att det finns signifikanta skillnader i utvecklingen av läsintrisse såväl inom könsgruppen som mellan könen, men effektstorleken är liten.

Interaktionen tid x kön är inte signifikant ($F(1, 420) = 0,338, p = 0,561, \eta^2p = 0,001$). Post hoc-testet visar att det finns signifikanta skillnader mellan könen och mellan testtillfällena. Detta tyder på att kön inte direkt inverkar på utvecklingen av läsintrisse. Det här indikerar att det finns andra orsaker än kön som har ett starkare samband till hur läsintrisse utvecklas över tid.

Figur 1

Utvecklingen av läsintresse hos flickor och pojkar



Kommentar. Ökningen i läsintresse var 0,75 poäng i medeltal för hela samplet. För flickor var ökningen i medeltal 0,71 poäng och för pojkar var ökningen i medeltal 0,76 poäng.

6.2. Vilket är sambandet mellan läsintresse och läspredationer i årskurs 7 och 9 hos flickor och pojkar?

För den andra forskningsfrågan gjordes Pearsons och Spearmans korrelationsanalys för att ta reda på sambandet mellan läsintresse och läspredationer (läsförståelse och ordförståelse) hos flickor och pojkar i årskurs sju och nio. Pearsons korrelation användes för alla korrelationer förutom för korrelationer med ordförståelse hos flickor i årskurs sju som gjordes med Spearmans korrelation. Det finns signifikanta positiva korrelationer mellan läsintresse, läsförståelse och ordförståelse vid båda mättidpunkterna (i årskurs sju och årskurs nio) för både flickor och pojkar, förutom mellan läsintresse i årskurs nio och läsförståelse i årskurs nio hos flickor och mellan läsintresse i årskurs nio och ordförståelse i årskurs nio hos flickor samt mellan läsintresse i årskurs sju och ordförståelse i årskurs sju hos pojkar. Korrelationerna finns listade i tabell 5.

Det finns en stark positiv korrelation mellan läsintresse i årskurs sju och nio hos flickor ($r = 0,504$) medan motsvarande korrelation för pojkar är måttlig ($r = 0,409$). Det finns en stark

positiv korrelation ($r > 0,5$) mellan läsförståelse och ordförståelse i årskurs sju och årskurs nio för pojkar och flickor, förutom korrelationen mellan läsförståelse i årskurs sju och läsförståelse i årskurs nio som är måttlig och positiv för pojkar och korrelationen mellan ordförståelse i årskurs sju och läsförståelse i årskurs nio som är måttlig och positiv för flickor.

Tabell 5

Korrelationsanalys för variabler som mäter läsintresse, läsförståelse och ordförståelse

Variabel	Läsintresse	Läsintresse	LSLP	LSLP	LSOP	LSOP
	åk 7	åk 9	åk 7	åk 9	åk 7 ^a	åk 9
Läsintresse åk 7	-	0,409***	0,127*	0,181**	0,114	0,178**
Läsintresse åk 9	0,504***	-	0,198**	0,230**	0,160*	0,264***
LSLP åk 7	0,272***	0,158*	-	0,481***	0,555***	0,586***
LSLP åk 9	0,173**	0,132	0,522***	-	0,535***	0,684***
LSOP åk 7^a	0,243***	0,193**	0,643***	0,423***	-	0,573***
LSOP åk 9	0,222***	0,123	0,637***	0,661***	0,585***	-

Kommentar. Vänstra sidan av diagonalen visar korrelationen för flickor och högra sidan av diagonalen visar korrelationerna för pojkar. *. $p < 0,05$. **. $p < 0,01$. ***. $p < 0,001$.

^a. Spearmans korrelationsanalys för flickor, i övriga fall Pearsons korrelationsanalys. LSLP = läsförståelse. LSOP = ordförståelse.

7. Diskussion

I detta kapitel presenteras och diskuteras avhandlingens resultat tillsammans med tidigare forskning. Metoden och tillvägagångssättet diskuteras och avhandlingens brister lyfts fram. Avslutningsvis presenteras förslag till fortsatt forskning.

Syftet med avhandlingen är att undersöka hur läsintresse utvecklas över tid samt undersöka sambandet mellan läsintresse och läsprestationer hos flickor och pojkar i årskurs 7 till 9. Ur syftet formulerades två forskningsfrågor.

1. Hur utvecklas läsintresse från årskurs 7 till 9 hos flickor och pojkar?
2. Vilket är sambandet mellan läsintresse och läsprestationer i årskurs 7 och 9 hos flickor och pojkar?

7.1. Resultatdiskussion

Tidigare forskning har visat att utvecklingen av läsintresse är komplex och påverkas av flera olika faktorer. Resultatet i denna studie gällande utvecklingen av läsintresse visar att läsintresse ökar signifikant från årskurs sju till årskurs nio för hela samplet, men att effektstorleken är liten. Detta skiljer sig från tidigare forskning som visar att ungdomar i 13-årsåldern har ett högre läsintresse och läser mera på sin fritid än ungdomar i 15-årsåldern (Duncan m.fl., 2016; van Steensel m.fl., 2019). Den positiva utvecklingen av läsintresse hos finlandssvenska ungdomar stämmer dock överens med teorier om att läsintresset ökar med åldern samt att ett positivt läsintresse även gynnar utvecklingen av läsintresse (van Bergen m.fl., 2021; Duncan m.fl., 2016; Manuel, 2012; McGeown m.fl., 2015; Torppa m.fl., 2020).

Den positiva utvecklingen av läsintresse hos ungdomar tyder på en förändring i rätt riktning, eftersom läsintresse är av större vikt för läsprestationer och skolframgång i de högre årskurserna av grundskolan (Torppa m.fl., 2020). Resultatet visar att läsintresse ökar signifikant över tid från hösten i årskurs sju till våren i årskurs nio. Elever kan ha en positiv inställning till läsning och lektioner i modersmål och litteratur, även om de inte läser mycket på fritiden.

Resultatet i denna studie visar signifikanta skillnader mellan könen och flickor tenderar ha högre läsintresse vid båda mättiderna, vilket stämmer överens med tidigare forskning (Brozo

m.fl., 2014; Duncan m.fl., 2016; Hellgren & Marjanen, 2020; McGeown m.fl., 2015; van Steensel m.fl., 2019; Torppa m.fl., 2018; Walgermo m.fl., 2018). Utvecklingen av läsintresse skiljer sig signifikant både mellan grupper och inom grupper. Tid x kön-interaktion är ändå inte signifikant i denna studie, vilket tyder på att kön inte direkt påverkar utvecklingen av läsintresse. Det här innebär att det finns andra orsaker än kön som har ett starkare samband till hur läsintresse utvecklas över tid, vilket även konstaterats av tidigare forskning (t.ex. van Bergen m.fl., 2021; Manuel, 2012; McGeown m.fl., 2015; van Steensel m.fl., 2019).

Resultatet gällande samband mellan läsintresse, läsförståelse och ordförståelse visar att det finns signifikanta samband mellan läsintresse, läsförståelse och ordförståelse i årskurs sju och nio. Sambanden är positiva och stämmer överens med tidigare forskning (van Bergen m.fl., 2021; Brozo m.fl., 2014; McGeown m.fl., 2015; Retelsdorf m.fl., 2011; van Steensel m.fl., 2019; Torppa m.fl., 2020; Viljaranta, m.fl., 2014; Walgermo m.fl., 2018a). Sambandet mellan läsintresse, läsförståelse och ordförståelse är som starkast mellan läsförståelse och ordförståelse, vilket även har konstaterats i tidigare studier (van Bergen m.fl., 2021; Duncan m.fl., 2016).

Resultatet i denna studie visar ett starkt eller måttligt positivt samband mellan läsförståelse och ordförståelse. Tidigare forskning visar att ordförståelse inverkar på läsförståelse, men att detta samband inte gäller för elever med svag läsförståelse (Duncan m.fl., 2016). Sambandet mellan läsförståelse och ordförståelse var starkt eller måttligt för alla variabler som mäter läsprestationer (läsförståelse i årskurs sju och nio för flickor och pojkar, ordförståelse i årskurs sju och nio för flickor och pojkar). Duncan m.fl. (2016) har även kommit fram till att ordförståelsen har ett signifikant samband med läsförståelsen hos 15-åriga elever (årskurs nio) och att ordförståelsen förklarar 41 % av skillnader i läsprestationer i läsförståelse.

Ordförståelse i årskurs sju hos flickor hade ett måttligt samband med läsförståelse i årskurs nio hos flickor medan motsvarande samband var starkt för pojkar. För pojkar var sambandet mellan läsförståelse i årskurs sju och läsförståelse i årskurs nio måttligt, medan motsvarande samband var starkt för flickor. Ordförståelse i årskurs sju har alltså ett starkare samband till läsförståelse i årskurs nio för pojkar än för flickor och läsförståelse i årskurs sju har ett starkare samband till läsförståelse i årskurs nio för flickor än för pojkar.

Sambandet mellan läsintresse och läsförståelse samt läsintresse och ordförståelse är signifikant, positivt och svagt, förutom för sambandet mellan läsintresse och ordförståelse i årskurs sju hos pojkar, sambandet mellan läsintresse och läsförståelse hos flickor i årskurs nio samt läsintresse och ordförståelse hos flickor i årskurs nio. Studier har visat att läsprestationer har ett direkt samband med hur mycket man är intresserad av läsning på sin fritid (van Bergen m.fl., 2021; Duncan m.fl., 2016) och att sambandet är signifikant, positivt och svagt (Van Steensel m.fl., 2019).

Elever som läser mer på sin fritid presterar bättre i läsförståelse, eftersom eleverna har fått mera övning i läsförståelse, grammatik och har ett större ordförråd i jämförelse med de elever som inte är intresserade av läsning (Duncan m.fl., 2016; Hulme & Snowling, 2011, refererad i van Bergen m.fl., 2021; Mc Geown m.fl., 2015). Ordförståelse har inte ett lika starkt samband med läsintresse och attityden eleven har till läsning som läsförståelse (McGeown m.fl., 2015). Ordförståelse i årskurs nio har inte längre ett signifikant samband med läsförståelsen enligt Duncan m.fl. (2016). Att detta samband är signifikant i denna studie går att diskutera och spekulera kring ytterligare, men kan bero på flera olika faktorer.

Läsintresse tangerar ordförråd, som har ett direkt samband med läsprestationer (Manu m.fl., 2021). Ordförrådet till typen av text har även ett direkt samband till resultatet i läsförståelsen, men sambandet är starkare för skönlitterära texter än för faktabaserade texter (Duncan m.fl., 2016). Eleverna har alltså ett bättre ordförråd i faktabaserade texter än i skönlitterära texter i läsförståelse men i allmänhet presterar ungdomar dock bättre i läsförståelse med skönlitterära texter än faktabaserade texter (Duncan m.fl., 2016). Läsprestationer utvecklas enligt hur mycket tid man lägger ner på läsning (van Bergen m.fl., 2021; Duncan m.fl., 2016).

Det finns ett starkt samband mellan läsintresse i årskurs sju och nio hos flickor medan motsvarande samband för pojkar är måttlig. Detta stämmer överens med tidigare forskning att ett positivt läsintresse även gynnar utvecklingen av läsintresse (van Bergen m.fl., 2021; Duncan m.fl., 2016; Manuel, 2012; McGeown m.fl., 2015; Torppa m.fl., 2020) och att flickor i allmänhet utvecklar ett högre läsintresse (t.ex. Brozo m.fl., 2014; Duncan m.fl., 2016; Hellgren & Marjanen, 2020; McGeown m.fl., 2015; van Steensel m.fl., 2019; Torppa m.fl., 2018; Walgermo m.fl., 2018).

I denna studie framkommer det att läsintresse inte har ett signifikant samband med läsprestationer i årskurs nio för flickor medan motsvarande samband för pojkar är signifikant. Studier visar att flickor vanligtvis presterar bättre än pojkar i läsning (Fletcher m.fl., 2019; Manu m.fl., 2021; Retelsdorf m.fl., 2011; Viljaranta m.fl., 2017). Könsskillnader i läsprestationer kan bero på textgenre i läsförståelse (Duncan m.fl., 2016) och könsskillnaderna i läsprestationer ökar med elevernas ålder (Manu m.fl., 2021). Läsintresse inverkar på läsprestationer i årskurs nio mer än i årskurs sju (van Steensel m.fl., 2019), men i denna studie är sambandet endast signifikant för pojkar.

7.2. Metoddiskussion

Med hjälp av en kvantitativ forskningsansats undersöks många individer med ett begränsat antal variabler, till skillnad från en kvalitativ undersökning (Olsson & Sörensen, 2011). En kvantitativ forskningsansats lämpade sig för att undersöka läsintresse longitudinellt samt för att undersöka sambandet mellan läsintresse och läsprestationer. Valet av upprepade mätningar ANOVA och korrelationsanalys var även ändamålsenligt för att svara på avhandlingens forskningsfrågor. Valet av analysmetoder behandlas mer grundligt i kapitel 5.6. Databearbetning och analys.

I longitudinella kvantitativa studier är det vanligt att det förekommer bortfall (Olsson & Sörensen, 2011). Bortfallet ingick inte fullständigt i kategorin Missing Completely at Random, men bedömdes ändå vara slumpmässigt, Missing at Random, eftersom det inte fanns orsak att misstänka att bortfallet inte var slumpmässigt, Missing Not at Random. Det här kan dock anses vara en begränsning för denna studie, eftersom data inte uppfyllde kraven för Missing Completely at Random. Ifall man spekulerar kring faktorer som påverkar att bortfallet inte är totalt slumpmässigt, kan man fundera om personer med lågt läsintresse inte är intresserade av att besvara frågor om läsning och att utföra test i läsförståelse och ordförståelse. Det här stämmer överens med att elever i årskurs nio undviker läsning i skolan mera än vad elever i årskurs sju gör samt att läsintresse inverkar på läsprestationer i årskurs nio mer än i årskurs sju (van Steensel m.fl., 2019). Eftersom deltagande var frivilligt så skulle svaga läsare och elever med lågt läsintresse möjligtvis inte utsätta sig för något de upplever svårt eller ointressant.

För att mäta nivån av läsintresse användes ”se fram emot” och ”att tycka om” som indikatorer och frågorna utvecklades med hjälp av Marsh (1992) Self Description Questionnaire (SDQ-I)

till en 5-gradig Likertskala. Påståendena är ”Jag tycker om läsning”, ”Jag ser fram emot modersmålslektionerna” och ”Jag är intresserad av läsning”. För att få en djupare förståelse för elevernas läsintresse skulle man ha kunnat inkludera frågor om hur ofta eleven läser på sin fritid, vilken typ av källa eleven läser från och hur mycket eleven läser per dag, som andra forskare använt sig av för att undersöka läsintresse (t.ex. van Bergen m.fl., 2021; Duncan m.fl., 2016; van Steensel m.fl., 2019; Torppa m.fl., 2018; Torppa m.fl., 2020).

Denscombe (2018) lyfter fram att det finns delade åsikter bland forskare ifall man kan använda Likertskalor för att dra generella slutsatser. En del forskare anser att man inte kan räkna ut medelvärde eller standardavvikelse för Likertskalan som för ordinaldata (även kallat rangordnade data) (Denscombe, 2018). Denscombe (2018) kommenterar dock att många forskare, Likert (1932) inkluderad, lyfter fram tekniska och praktiska argument som understöder användningen av data från Likertskalor på intervall- eller kvotnivå. Som forskare ska man vara medveten om kontroversen kring data från Likertskalor (Denscombe, 2018).

Provet som mäter ordförståelse är av flervalstyp, vilket innebär att det i huvudsak mäter det passiva ordförrådet och inte det aktiva ordförrådet hos eleverna (Johansson, 1992). Resultatet skulle kunna se annorlunda ut ifall provet även skulle mäta det aktiva ordförrådet hos eleverna. Även om testen ska göras enligt ordagranna anvisningar kan testsituationerna se olika ut beroende på utrymme, vem som ger instruktioner och när testen görs. Testen anses dock fungera optimalt i finlandssvenska sammanhang (Johansson, 1992). Testen har som syfte att identifiera lässvårigheter och utan testen finns det en stor risk att elever i behov av stöd tappas bort eller inte upptäcks i tid (Johansson, 1992).

Testen gjordes digitalt vilket kan påverka resultatet. Enligt Brozo m.fl. (2014) är skillnaderna mellan könen större i tryckta test än digitala test, vilket innebär att skillnaderna mellan könen skulle kunna vara större om testen gjorts på papper.

7.3. Avslutande diskussion och förslag till fortsatt forskning

Lärare har en viktig roll i att väcka och upprätthålla elevers läsintresse. Även i hemmet finns det faktorer som har visat sig gynna läsintresse och utvecklingen av läsintresse. Studier betonar bland annat att ett gott läsklimat och lärarens engagemang för att motivera läsintresse hos alla elever (van Bergen m.fl., 2021; Duncan m.fl., 2016; Manuel, 2012; McGeown m.fl., 2015;

Torppa m.fl., 2020). För att upprätthålla läsintresse krävs det att läsningen anpassas till elevers intresse och är av lämplig svårighetsgrad.

Elever lär sig att läsa upp till årskurs tre och därefter läser eleverna för att lära sig (van Bergen m.fl., 2021). Det är därför viktigt att uppmuntra och stärka elevers läsintresse för att underlätta skolgången och förebygga ett lågt läsintresse och svaga läsprestationer. Läsintresse påverkar läsprestationer och prestationer i andra ämnen samt utbildningsmålsättningar (t.ex. Korhonen m.fl., 2016; McGeown m.fl., 2015).

Utvecklingen av läsprestationer kunde inte studeras i denna studie, eftersom eleverna gjorde olika test i läsförståelse och ordförståelse i årskurs sju och i årskurs nio enligt det test som är avsett för respektive årskurs. Utvecklingen av läsprestationer hos finländska ungdomar är ett förslag till vidare forskning liksom att undersöka om utvecklingen av läsprestationer skiljer sig mellan könen.

Samplet för denna studie var elever ur fem högstadieskolor i Svenskfinland, varav två skolor var från huvudstadsregionen, två skolor var från Österbotten och en skola var från Östra Nyland och det skulle vara intressant att se hur läsintresse skiljer sig mellan regionerna. Det har visats att inställningen till modersmål skiljer sig signifikant mellan olika regioner, varav elever i Södra Finland har ett signifikant större intresse för ämnet (Hellgren & Marjanen, 2020). Skillnaden i läsprestationer är stor mellan flickor och pojkar, men det finns även en variation mellan olika skolor (Hellgren & Marjanen, 2020).

Eftersom data samlades in 2016–2019 och den nuvarande läroplanen Glgu 2014 realiserades 2016 skulle det vara intressant att undersöka om läsintresse och läsprestationer vuxit hos finlandssvenska elever i årskurs sju till nio. Läsintresse är med bland målen i läroämnet modersmål och litteratur i läroplanen och det betonas även att undervisningen ska uppmuntra eleverna att hitta intressant läsning samt utveckla och fördjupa elevernas läsintresse (Utbildningsstyrelsen, 2014). Det skulle vara intressant att få en fördjupad bild av hur lärare ser på elevers läsintresse och vad de anser är viktigt för att upprätthålla och öka läsintresse hos ungdomar.

Det skulle vara intressant att undersöka om resultatet i denna studie skiljer sig hos elever med svaga läsprestationer och hur resultatet ser ut i olika prestationsgrupper, eftersom studier visat

att utvecklingen av läsintresse skiljer sig beroende av elevernas läsprestationer och att elever med svaga läsprestationer i allmänhet har ett lägre läsintresse. Det skulle även vara intressant att göra undersökningen i korrelation med elevers självuppfattning, eftersom detta visat sig ha ett starkare samband till läsprestationer än läsintresse. Forskning visar även ett starkare samband mellan läsintresse och självuppfattning i läsning hos yngre elever än hos äldre elever.

Litteraturförteckning

- Abbott, M.L. (2011). *Understanding Educational Statistics Using Microsoft Excel and SPSS*. ProQuest Ebook Central, New Jersey: John Wiley & Sons, Incorporated.
<https://www.proquest.com/legacydocview/EBC/7103891?accountid=8166>.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association: The official guide to APA style (7:e uppl.)*. American Psychological Association.
- American Psychological Association. (2022a). APA Dictionary of Psychology – gender differences. Hämtad 07.03.2022 från <https://dictionary.apa.org/gender-differences>
- American Psychological Association. (2022b). APA Dictionary of Psychology – interest. Hämtad 07.03.2022 från <https://dictionary.apa.org/interest>
- American Psychological Association. (2022c). APA Dictionary of Psychology – performance. Hämtad 07.03.2022 från <https://dictionary.apa.org/performance>
- Baraldi, A. N. & Enders, C. K. (2010). An introduction to modern missing data analyses. *Journal of School Psychology*, 48(1), 5–37. <http://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.10.001>
- Basaran, H. & Gard, T. (2020). *Läslust i en digital värld*. Tips och inspiration för lärare och skolbibliotekarier. Gothia Fortbildning.
- Below, J., Skinner, C., Farrington, J. & Sorrell, C. (2014). Gender Differences in Early Literacy: Analysis of Kindergarten through Fifth-Grade Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills Probes, *School Psychology Review*, 39:2, 240-257, <http://doi.org/10.1080/02796015.2010.12087776>
- van Bergen, E., Vasalampi, K. & Torppa, M. (2021). How Are Practice and Performance Related? Development of Reading From Age 5 to 15. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 415-434. <https://doi.org/10.1002/rrq.309>

- Brozo, W. (2019). *Engaging Boys in Active Literacy: Evidence and Practice*. Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/9781108654111>
- Brozo, W., Sulkunen, S., Shiel, G., Garbe, C., Pandian, A., & Valtin, R. (2014). Reading, Gender, and Engagement: Lessons From Five PISA Countries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 57 (1), 584–593. <http://doi.org/10.1002/jaal.291>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2. upplagan. Liber.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4. uppl.). Studentlitteratur.
- Duncan, L. G., McGeown, S. P., Griffiths, Y. M., Stothard, S. E. & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *The British journal of psychology*, 107(2), 209-238. <https://doi.org/10.1111/bjop.12134>
- Fletcher, J. M., Reid Lyon, G., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2019). *Learning disabilities. From identification to intervention*. Second edition. Guilford.
- Hellgren, J. & Marjanen, J. (2020). *Svenska och litteratur i slutet av årskurs 9. Resultat av en utvärdering av lärresultat i årskurs 9 år 2019*. Publikationer 18:2020. Nationella centret för utbildningsutvärdering. PunaMusta Oy
- Herzog, M. H., Francis, G. & Clarke, A. (2019). *Understanding Statistics and Experimental Design: How to Not Lie with Statistics*. Springer International Publishing. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/23029>
- Johansson, M-G. (1992). *Handledning: Klassdiagnoser i Läsning och skrivning för högstadiet och gymnasiet*. Psykologiförlaget.
- Juhlin, L. (2009) *Tala ut och prata på*. Studentlitteratur.

- Korhonen, J., Tapola, A., Linnanmäki, K. & Aunio, P. (2016). Gendered pathways to educational aspirations: The role of academic self-concept, school burnout, achievement and interest in mathematics and reading. *Learning and Instruction* 46, 21-33. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.08.006>
- Larson, L., Nauclér, K., Rudberg, L-A. (1992). *Läsning och läsinlärning*. Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsinlärningens psykologi och pedagogik*. Kultur & Natur.
- Manu, M., Torppa, M., Eklund, K., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., & Niemi, P. (2021). Kindergarten Pre-reading Skills Predict Grade 9 Reading Comprehension (PISA Reading) But Fail to Explain Gender Difference. *Reading and Writing* 34, 753-771 (2021). <http://doi.org/10.1007/s11145-020-10090-w>
- Manuel, J. (2012). Teenagers and reading: Factors that shape the quality of teenagers' reading lives. *English in Australia*, 47(2), 45–57. <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.739345908293467>
- McGeown, S.P., Duncan, L.G., Griffiths, Y.M. & Stothard, S.E. (2015). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing* 28: 545–569. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1007/s11145-014-9537-9>
- Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Forskningsprocessen: Kvalitativa och kvantitativa perspektiv* (3. uppl.). Liber.
- Pallant, J. (2020). *SPSS: survival guide*. Open University Press.
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur.
- Retelsdorf, J., Köller, O., Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21 (4), 550-559, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.11.001>

- Retelsdorf, J., Köller, O., Möller, J. (2014). Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model, *Learning and Instruction* 29, 21-30.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.004>
- Silverström, C., Åkerlund, C. & Hellgren, J. (2021). *Lärresultat i den svenskspråkiga grundskolan 2010–2020*. Sammanfattningar 3:2021. Nationella centret för utbildningsutvärdering. PunaMusta Oy
- Smith, F. (2003). *Läsning*. Liber
- Språkrådet. (2008). *Svenska skrivregler*. Liber.
- van Steensel, R., Oostdam, R. & van Gelderen, A. (2019). Affirming and undermining motivations for reading and associations with reading comprehension, age and gender. *Journal of Research in Reading*, 42, 504– 522. <https://doi-org.ezproxy.vasa.abo.fi/10.1111/1467-9817.12281>.
- Sundell, A. (2010). *Guide: Envägs variansanalys (ANOVA)*. SPSS-Akuten. Hämtad 10.10.2022 från <https://spssakuten.com/2010/12/21/guide-envags-variansanalys-anova/>
- Svenska Akademiens ordböcker. (2015). Svenska Akademiens ordlista – prestation. Hämtad 07.03.2022 från <https://svenska.se/saol/?sok=prestation&pz=4>
- Svenska Akademiens ordböcker. (2021a). Svensk ordbok – prestation. Hämtad 07.03.2022 från <https://svenska.se/so/?id=163097&pz=7>.
- Svenska Akademiens ordböcker (2021b). Svensk ordbok – förstå. Hämtad 27.03.2022 från <https://svenska.se/so/?id=124335&pz=3>
- Svenska Akademiens ordböcker (2021c). Svensk ordbok – förståelse. Hämtad 27.03.2022 från <https://svenska.se/so/?id=124338&pz=3>

- Svenska Akademiens ordböcker (2021d). Svensk ordbok – läsförståelse. Hämtad 27.03.2022 från <https://svenska.se/so/?id=148679&pz=3>
- Taube, K. (2007). *Läsinlärning och självförtroende - Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Norstedts Akademiska Förlag.
- Taube, K. (2009). *Barns tidiga läsning*. Norstedts Akademiska Förlag
- Torppa, M., Eklund, K., Sulkunen, S., Niemi, P. & Ahonen, T. (2018). Why do boys and girls perform differently on PISA Reading in Finland? The effects of reading fluency, achievement behaviour, leisure reading and homework activity. *Journal of Research in Reading*, 41: 122– 139. <http://doi.org/10.1111/1467-9817.12103>
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Tolvanen, A. & Poikkeus, A.-M. (2020). Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other—A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Child Development*, 91: 876-900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Juvenes print:
- Utbildningsstyrelsen. (2019). *PISA 2018: Finländarnas resultat fortfarande på en god nivå*, Hämtad 08.03.2022 från <https://www.oph.fi/sv/nyheter/2019/pisa-2018-finlandarnas-resultat-fortfarande-pa-en-god-niva>
- Undervisnings- och kulturministeriet. (2019). *PISA 18 första resultat - Finland bland de bästa*. Hämtad 08.03.2022 från <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-682-9>
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., Lähteinen, S., Nissinen, K., Nissinen, V., Puhakka, E., Rautopuro, J., Vainikainen, M.-P. (2016). *PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Publications of Ministry of Education and Culture, 2016:41.

- Viljaranta, J., Tolvanen, A., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2014). The Developmental Dynamics between Interest, Self-concept of Ability, and Academic Performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58:6, 734-756, <http://doi.org/10.1080/00313831.2014.904419>
- Viljaranta, J., Kiuru, N., Lerkkanen, M.-K., Silinskas, G., Poikkeus, A.-M. & Nurmi, J.-E. (2017). Patterns of word reading skill, interest and selfconcept of ability, *Educational Psychology*, 37:6, 712-732, <http://doi.org/10.1080/01443410.2016.1165798>
- Walgermo, B.R., Foldnes, N., Uppstad, P.H. & Solheim, O.J. (2018a). Developmental dynamics of early reading skill, literacy interest and readers' self-concept within the first year of formal schooling. *Reading and Writing*, 31, 1379–1399. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9843-8>
- Walgermo, B.R., Frijters, J.C., Solheim, O.J (2018b). Literacy interest and reader self-concept when formal reading instruction begins, *Early Childhood Research*, 2018 – Elsevier. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.03.002>

Bilagor

Bilaga 1

Elektronisk enkät för att mäta läsintresse. Hur bra stämmer följande påståenden in på dig?

(1 = falskt, 5 = sant)

- | | | | | | |
|--------------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Jag tycker om läsning | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Jag ser fram emot modersmålslektionerna | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Jag är intresserad av läsning | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Bilaga 2

Tabell*Respondenter och bortfall för läsinträsse*

Fråga		Läsinträsse åk 7			Läsinträsse åk 9		
		1	2	3	1	2	3
Respondenter	pojke	286	287	286	212	210	211
	flicka	292	292	290	231	231	231
Bortfall	pojke	12	11	12	86	88	87
	flicka	7	7	9	68	68	68

Tabell*Respondenter och bortfall för läsprestationer*

	kön	LSLP ¹ åk 7	LSOP ² åk 7	LSLP åk 9	LSOP åk 9
Respondenter	pojke	260	263	236	226
	flicka	279	281	233	245
Bortfall	pojke	38	35	62	72
	flicka	20	18	66	54

¹LSLP är förkortning för läsförståelse²LSOP är förkortning för ordförståelse