



AKADEMIN FÖR UTBILDNING OCH EKONOMI
Avdelningen för humaniora

Den livsviktiga läsningen

Hur väcker vi elevernas läslust i en digitaliserad värld?

Natalie Carlberg och Rebecka Sved

2023

Examensarbete, Avancerad nivå (yrkesexamen), 30 hp
Svenska språket

Ämneslärarprogrammet med inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 7–9
Examensarbete för ämneslärare samt 7–9: Svenska med didaktisk inriktning (91-120)

Handledare: Britt Johanne Farstad
Examinator: Ingrid Björk

Sammandrag

Den livsviktiga läsningen - *Hur väcker vi elevernas läslust i en digitaliserad värld*, är en undersökning grundad i den ökade digitaliseringen och sjunkande läslusten bland dagens elever. Det valda undersökningsområdet bottnar i det faktum att dagens skolungdomar har en generell negativ attityd till läsning och brister i läsförståelse. Läskunskap är viktig inom alla skolans ämnen i syfte att tillägna sig de kunskaper samhället efterfrågar och kräver. Kunskap att läsa är också viktigt utanför skolans värld och för att fungera som en aktiv medborgare i vårt demokratiska samhälle krävs grundläggande läskunskaper. I syfte att få både ett lärar- och elevperspektiv innefattar studien en metodkombination av kvalitativ och kvantitativ metod. Den kvalitativa metoden användes genom semistrukturerade intervjuer med lärare och den kvantitativa metoden användes genom en enkätundersökning riktad mot elever. Studiens teoretiska utgångspunkter är Självbestämmandeteorin (Self-Determination Theory), utvecklad av Richard M. Ryan och Edward L. Deci och Lev Vygotskijs sociokulturella perspektiv på lärande. Studiens resultat visar att elevernas läsmotivation och läslust är låg samt att elevernas läsvanor, i hög utsträckning, är kopplade till skolsammanhang, där de läser för att de måste. Som ett resultat av elevernas låga läsmotivation och läslust upplever lärarna i undersökningen att läsundervisningen kan vara en utmaning. Resultatet påvisar även att elevernas medievanor och tiden eleverna spenderar på skärmanvändning konkurrerar med tiden de lägger på läsning. Resultatet visar därutöver att digitala verktyg kan ha både positiva och negativa effekter på läsundervisningen.

Nyckelord: digitalisering, digitala verktyg, skärmmedier, medievanor, läslust, läsmotivation, läsvanor, skönlitteratur, grundskola

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte	2
1.2 Frågeställningar	2
2. Bakgrund	2
2.1 Läsundervisningen i Sverige - då och nu	2
2.2 Läsningens positionering i styrdokumentet genom tiderna	4
2.3 Centrala begrepp	6
2.3.1 Läsning	6
2.3.2 Läslust	6
2.3.3 Läsmotivation	6
2.3.4 Traditionell och analog läsning	7
2.3.5 Digital och skärmbaserad läsning	7
3. Tidigare forskning	7
3.1 Digital och traditionell läsning	7
3.2 Digitala verktyg i den digitaliserade skolan	8
3.3 Ungas läs- och medievanor	9
3.4 Elevers läslust och läsmotivation	12
3.5 Den sjunkande läsförmågan	14
3.6 Den kroppsliga läsningen	16
4. Teoretiska perspektiv	17
4.1 Sociokulturellt perspektiv	17
4.1.1 Mediering och appropriering	18
4.1.2 Den proximala utvecklingszonen	18
4.2 Self-Determinant Theory	19
5. Metod	20
5.1 Kvalitativ metod	20
5.1.1 Intervjuer	21
5.1.2 Urval och tillvägagångssätt	21
5.2 Kvantitativ metod	22
5.2.1 Enkätundersökning	22
5.2.2 Urval och tillvägagångssätt	23
5.3 Datainsamling och analysmetod	24
5.4 Metodkritik	24
5.4.1 Validitet och reliabilitet	25
5.5 Etiska aspekter	26
6. Resultat	27
6.1 Intervjuundersökning	27
6.1.1 Läsmotivation och läslust	27
6.1.2 Läsundervisning	30
6.1.3 Digitala verktyg	33
6.2 Enkätundersökning	34

6.2.1 Bakgrundsfaktorer.....	35
6.2.2 Läsvanor, fritidsläsning och skolrelaterad läsning	35
6.2.3 Medievanor, internetanvändning och digital läsning	38
6.2.4 Läslust och läsmotivation.....	39
7. Diskussion	41
7.1 Metoddiskussion	41
7.2 Resultatdiskussion.....	42
7.2.1 Elevers läsvanor, läsmotivation och attityder till läsning.....	42
7.2.2 Det läsfrämjande arbetet	44
7.2.3 Digitala verktyg i läsundervisningen	45
7.2.4 Digitaliseringens påverkan på läsundervisningen	46
8. Slutsats	49
9. Vidare forskning.....	50
Bilagor	55
1. Enkätundersökning	55
2. Intervjuguide.....	61
3. Informationsblankett till lärarna	62
4. Samtyckesblankett till lärarna	63
5. Informationsblankett till vårdnadshavare	64
6. Samtyckesblankett till vårdnadshavare.....	65

1. Inledning

Det kan inte ha undgått någon att läsning är ett hett omdebatterat ämne, där elevers minskade läsning, läslust och läsförmåga diskuteras. Läslusten och läsförmågan sjunker alarmerande fort hos dagens barn och unga och vi som författat detta examensarbete tror oss se en koppling mellan sjunkande läsförmåga och digitaliseringens framfart. Forskning, PISA-undersökningar och Skolinspektionen pekar alla på samma resultat: läsförmågan sjunker. Samtidigt ökar användandet av internet och många unga lägger mer tid på internet och mindre tid på läsning av böcker (Nordlund 2020, s. 62–63). Karin Herlitz beskriver i artikeln *Vi borde vara jätterädda* att en stor del av eleverna i dagens skola enbart läser om de måste (Hedman 2022). Hon lyfter Skolinspektionens senaste rapport som var kritisk mot det läsfrämjande arbetet i dagens skolor. Herlitz menar att skolan måste arbeta hårt för det läsfrämjande arbetet och belysa läsningens viktiga funktion för eleverna (Hedman 2022).

Digitaliseringens framfart igenom samhället har gjort att den kommit att få en central plats även i skolans värld. Digitala skärmmedier har blivit en väsentlig del av undervisningen och genomsyrar såväl lärares som elevers vardag, det är alltså en digital värld eleverna växer upp och utvecklas i. Med uppdrag från regeringen har digitaliseringsprocessen kommit att sätta sin prägel på det svenska skolsystemet och dess läroplaner (Skolverket 2022b). Med anledning av detta har läroplaner reviderats för att anpassas efter digitaliseringens utveckling och barn och unga förväntas möta den teknologiska världen direkt i klassrummet i syfte att främja en likvärdig utbildning (Skolverket 2022b). Idag ska undervisningen därför formas av digitala verktyg och medier, vilket gör att läsning i svenskundervisningen kan ske både digitalt och traditionellt. I läroplanen för grundskolan står det att “elever ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att använda digital teknik” (Skolverket 2022a). Detta speglas givetvis i svenskundervisningen där det digitala har fått inflytande över både läsning och skrivning. Skolan har i uppdrag att förbereda eleverna för framtiden genom att utveckla de kunskaper och värderingar som krävs för ett kritiskt tänkande och för att kunna verka som aktiva medborgare i ett demokratiskt samhälle. En av dessa kunskaper och en basal förutsättning för framtiden är förmågan att läsa (Skolverket 2022a). Läskunskaper är nödvändiga och viktiga för kunskapsinhämtandet och läsförmågan fyller även funktionen att förstå och kunna tillägna sig alla typer av skriftlig kommunikation. Förmågan att läsa kan därför vara den avgörande faktorn för framgång i livet. Vidare bidrar läsningen till lustfyllda upplevelser fyllda av bland annat glädje, harmoni och spänning.

Under vår senaste verksamhetsförlagda utbildning upplevde vi att det fanns en hel del negativa attityder och inställningar till läsning bland högstadieläroverna. Motivationen till läsning fanns inte, oavsett om det handlade om att läsa på papper eller digitalt, och oavsett om det var skönlitteratur, facklitteratur eller kortare instruktioner som skulle läsas. Motviljan att läsa gjorde oss aningen förbryllade och konfunderade kring hur vi skulle främja läsmotivationen och viljan hos eleverna i syfte att utveckla deras läsförmåga. I form av diskussioner med lärarkollegiet och i samråd med varandra började vi att reflektera kring digitaliseringens påverkan på läsmotivation och läsförmåga. Dessa tankar och våra diskussioner födde i förlängningen idén om att undersöka om det finns någon

koppling mellan digitaliseringens framfart och elevers minskade läsmotivation och läsförmåga.

1.1 Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka digitaliseringens påverkan på läsundervisningen i årskurs 7–9 ur både ett lärar- och elevperspektiv. Vidare ämnar studien undersöka elevers motivation till läsning och hur svensklärare arbetar läsfrämjande i undervisningen.

1.2 Frågeställningar

- Hur ser elevers läsvanor, läsmotivation och attityder till läsning ut?
- Hur ser elevers medievanor ut?
- Hur arbetar lärare för att främja elevers läsmotivation?
- Vilka fördelar och nackdelar anser lärare att det finns med digitala verktyg i läsundervisningen?

För att undersöka hur digitaliseringen kan ha påverkat läsundervisningen för lärare och elever behövs både ett lärar- och elevperspektiv. För att undersöka fråga 1, som handlar om elevers läsvanor, läsmotivation och attityder till läsning genomfördes enkätundersökningar med 124 elever i årskurs 7–9. Fråga 2 och 3, hur lärare arbetar för att främja elevers läsmotivation och vilka för- och nackdelar de anser att digitala verktyg medför, har undersökts genom semistrukturerade intervjuer med sex verksamma ämneslärare i svenska.

2. Bakgrund

I detta avsnitt presenteras en bakgrundsöversikt med relevans för denna studie. Avsnittet introduceras med en skildring av läsundervisningens historia i den svenska skolan, följt av läsningens positionering i läroplanerna genom tiderna i det svenska skolsystemet. Avsnittet fortsätter därefter med digitaliseringens positiva och negativa aspekter och avslutas med centrala begrepp.

2.1 Läsundervisningen i Sverige - då och nu

I undervisningen under medeltiden var fokuset på utantillkunnskaper och det fanns inga krav på att människorna skulle lära sig att läsa (Lundgren & Säljö 2020, s. 57), vilket gjorde att endast en liten del av befolkningen var läskunniga. Kravet på läskunnighet kom med reformationen och Luthers predikande om läsning som en egen väg till Guds ord. Istället för att förstå Bibeln genom prästerskapet blev det viktigt att människor lärde sig att läsa, för att själva tolka och förstå Guds ord i Bibeln. Som ett resultat av detta översattes *Bibeln* till svenska. Luther sammanfattade de viktigaste budskapen i Lilla katekesen och texter att läsa blev tillgängliga för fler människor (Fredriksson & Taube 2012, s. 48). Det blev viktigt att människor kunde läsa för att tillgodogöra sig den kristna läran och för att faktiskt förstå och tillägna sig innehållet i den lilla katekesen krävdes det övning. För att kontrollera och säkerställa människors läskunnighet beslutades det att husförhör skulle införas (Lundgren & Säljö 2020, s. 61). I varje familj ansvarade mannen för att se till att

alla som var en del av hushållet blev läskunniga. Läsfärdigheterna kontrollerades årligen av prästerna och de noterade i vilken utsträckning människorna kunde läsa. För icke-läskunniga blev det konsekvenser i form av att de inte fick konfirmera sig, vilket gjorde att de heller inte kunde ta nattvarden eller ingå giftermål (Fredriksson & Taube 2012, s. 49). Föräldrar hade skyldighet att se till att barnen tillägnade sig läsfärdigheter och kunskaper om Luthers lilla katekes, de föräldrar som inte gjorde detta riskerade straffpåföljd i form av exempelvis böter (Lundgren & Säljö 2020, s. 61). År 1800 var den övervägande delen av befolkningen i Sverige läskunniga. 60–80% av männen och 40% av kvinnorna uppskattades ha tillräckligt goda läskunskaper (Lundgren & Säljö 2020, s. 64). Fredriksson och Taube menar att män till en början var läskunniga i större utsträckning än kvinnor, vilket med tiden förändrades och kvinnor blev bättre läsare än män. Detta kan tänkas bero på att det ofta var kvinnan i hushållet som lärde barnen att läsa (Fredriksson och Taube 2012, s. 50).

Läsinlärningen var kyrkans och hemmets ansvar fram tills att det svenska bondesamhället övergick till ett industrisamhälle, där andra kunskaper krävdes. År 1842 infördes folkskolan som kom att påverka förutsättningarna för barns läsinlärning (Herder et. al 2007, s. 28). Vid tiden för den allmänna folkskolans införande var läskunnigheten i samhället redan hög, uppskattningsvis var 85–90% av befolkningen redan läskunniga. I slutet av 1800-talet uppskattades andelen läskunniga till närmare 100% (Fredriksson & Taube 2012, s. 50). Folkskolans läsundervisning präglades av innanläsning och olika läsinlärningsmetoder användes under åren. Ett flertal läsinlärningsmetoder utvecklades under denna tid. Det var bland annat ordbildsmetoden och bokstaveringsmetoden, som kunde kombineras med ljudmetoden (Herder et. al 2007, s. 28). Bokstaveringsmetoden användes flitigt i folkskolan och allt eftersom eleverna utvecklades i sin läsning övergick de till att använda lästabeller med stigande svårighetsgrad, där eleverna fick läsa ordet enskilt för att därefter läsa det tillsammans i grupp. I folkskolan var utbudet av litteratur och texter begränsat och innehållet präglades av religiositet. Läsundervisningen präglades av fosterlandskärlek och gudstro. Under 1860-talet uppstod ett behov av annan litteratur än den befintliga för barnens fortsatta lärande (Fredriksson & Taube 2012, s. 51). Detta behov gjorde att bland annat Selma Lagerlöf och Verner von Heidenstam skrev läroböcker som kom att användas i folkskolan (Herder et. al 2007, s. 29).

År 1962 infördes grundskolan med dess läroplan, Lgr 62 med fokus på textens form. Med Lgr 69 blev undervisningen mer individualiserad och lärarens roll i läsundervisningen blev snarare att kontrollera elevernas lärande än att undervisa. Undervisningen bestod till stor del av färdighetsträning där elevernas förståelse och utveckling avstämde med frågor och tillhörande facit. Under denna tid fick upplevelseläsning och fri läsning en plats i svenskämnets kursplaner. År 1970 genomfördes en internationell läsundersökning som visade att svenska elever hade den sämsta inställningen till läsning av de 13 länder som deltog i studien. Färdighetsträningen kritiserades för att bidra till negativa attityder till läsning (Herder et. al 2007, s. 30–32). Debatter om vad som utgjorde god läsundervisning och vilken metod som var att föredra har länge debatterats och var i Sverige som livligast under 1970-talet (Tjernberg 2013, s. 37–38). Debatten under 1970-talet har sin bakgrund i ”the reading war”, vilket var en konflikt mellan två olika sätt att se på läsinlärning som uppstod i USA. Dessa två perspektiv på läsinlärning har kallats *phonics*

och *whole language*. Likt läsdebatten i USA ställdes två metoder mot varandra i den svenska debatten, LTG-metoden¹ som utvecklats av Ulrika Leimar och Wittingmetoden², utvecklad av Maja Witting (Fredriksson & Taube 2012, s. 52–53). Inger Fridolfsson (2015) beskriver i boken *Grunderna i läs- och skrivinlärning* att metoderna hade likheter, men att de även ställdes mot varandra. Wittingmetoden ansågs vara en variant av den befintliga traditionella läsinlärningen och framställdes som en alltför syntetisk metod, medan LTG ansågs vara en ny metod och framställdes som en alltför analytisk metod. Fridolfsson menar dock att de båda metoderna blev misstolkade och att debatten egentligen inte bidrog med något positivt till läsundervisningen i den svenska skolan (Fridolfsson 2015, s. 93–94).

Debatten och stridigheten kring vad som utgör god läsundervisning och vilka metoder som lämpar sig bäst lugnande så småningom ner sig (Fredriksson & Taube 2012, s. 53). Fridolfsson menar att lärare använder en variation av metoder och att det är ovanligt förekommande med ett renodlat användande av en enskild metod (Fridolfsson 2015, 85).

2.2 Läsningens positionering i styrdokumentet genom tiderna

Läsningens legitimering i skolans styrdokument och läroplaner har under åren sett olika ut. Synen, positioneringen och framskrivningen är faktorer som tagit olika skepnader under de senaste decennierna. Anders Öhman beskriver i boken *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger* att förändringar i styrdokumentet skett med en tillbakablick till Lgr 62 och 1960-talets styrdokument. En kanoniserad litteraturundervisning bedrevs under 1960-talet där fokus låg på bildning med det som ansågs vara den "goda, beprövade litteraturen" (Öhman 2015, s. 17). I Lgr 62 nämns för första gången termen lustläsning: "upplevelseläsning under lärarens direkta ledning i syfte att stimulera elevernas läslust. Fri läsning, med individuell rådgivning, efter elevernas val i klassbiblioteket och skolans gemensamma bibliotek" (Lgr 62, s. 126). En ny syn på litteraturläsning började växa fram under mitten av 1960-talet med större fokus på den enskilda elevens läsintresse. Läsningen gick från kanoniserad till mer fri där stimulering av lustläsning blev allt viktigare, vilket gjorde att populärlitteraturen fick en accepterad plats i skolan (Fatheddine 2018b, s. 17). Den nya synen på litteraturläsning kom att präglade Lgr 69 där termer av lust och lustläsning utvecklades från tidigare läroplan och förekom upprepade gånger i Lgr 69. Litteraturundervisningens mål var att få eleverna intresserade av att läsa och blev därmed ett självändamål (Fatheddine 2018a, s. 17)

I Lgr 80 skedde större förändringar med flera och förtydligande krav på elevens läsförmåga (Skolverket 2007, s. 35, 50). Litteraturläsningen syftade till att vidga språkutvecklingen och göra läsaren medveten om omvärlden (Lgr 80, s. 31). I kursplanen skrevs även att litteraturen ska verka som en "källa till kunskap och glädje" (Lgr 80, s. 133). Läsningen skulle därför balanseras mellan nyttoläsning och nöjesläsning. Till skillnad från tidigare läroplaner kom Lgr 80 att tona ner lustläsningen något (Fatheddine 2018b s.

¹ LTG-metoden: LTG (läsning på talets grund) är en metod som bygger på samtal och kommunikation. Metoden utgår från barnets förkunskaper och det befintliga talspråket.

² Wittingmetoden: Wittingmetoden används för läs- och skrivinlärning och bygger på elevens talspråk, där läsprocessen inom teorin består av två separata delar. Den första delen är teknikdelen/ avkodningen och den andra delen är förståelsen för att läsa och skriva genom ljud. Teknikdelen och förståelsedelen arbetas med enskilt, men alltid parallellt med varandra.

104). Lgr 80 betonade istället litteraturens centrala roll i undervisningen genom att de ”skall kunna läsa så bra, att de kan skaffa sig kunskaper, information och upplevelser genom tidningar och tidskrifter, uppslagsböcker, fackböcker och skönlitteratur” (Lgr 80, s. 133). Det skönlitterära läsandet kom att framhävas inom svenskämnets ramar (Fatheddine 2018b, s. 104).

Likt tidigare reformeringar av läroplanerna kom nästkommande läroplan (Lpo 94) med nya förändringar. Termen kultur fick en större plats i läroplanen och Öhman beskriver att textstudier syftade till att stärka elevens kulturella identitet (Öhman 2015, s. 18). I Lpo 94 befinner sig lustläsningen i skymundan jämfört med tidigare läroplaner. Termen lust återfinns en gång i mål att sträva mot genom att eleven “utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur och skapa med hjälp av språket” (Lpo 94, s. 47). Syftet med litteraturundervisning och läsning var enligt Lpo 94 att eleverna skulle tillägna sig kunskaper om omvärlden och sig själva samt få litterär kompetens och medvetenhet (Fatheddine 2018b s. 105). Likt Lpo 94 saknas begrepp som lust och lustläsning i Lgr 11 (Fatheddine 2018b s. 102). Fokuset på litteratur och läsning tycks inte heller få någon större plats i läroplanskontexten. Öhman går i linje med detta och beskriver att Lgr 11 medfört nya förändringar där det vidgade textbegreppet inte synliggjorts i samma utsträckning som tidigare (Öhman 2015, s. 150). Ser vi till läroplanen så återfinns begreppet läsa sex gånger, läsning fem gånger och skönlitteratur 14 gånger i kursplanen för svenska (Lgr 11). Ser vi istället till begreppet digital som nämns 19 gånger i kursplanen drar vi slutsatsen att litteraturen och lustläsningen hamnat i skymundan där internet och digitalisering kommit att ta större utrymme. Öhman menar att litteraturens position tar sig till uttryck i läroplanens formuleringar kring film, interaktiva spel och webbtexter (Öhman 2015, s. 150).

Det senaste tillskottet i styrdokumentet är Lgr 22 som började att gälla höstterminen 2022. Läroplanen är utarbetad annorlunda mot tidigare läroplan Lgr 11. Exempelvis har ändringar gjorts i samtliga kursplaner på grundskolenivå. Nya bestämmelser kring betyg och betygssättning har även införts. Syftet med revideringen är att läroplan och kursplan ska verka som ett bättre arbetsverktyg för lärare i skolverksamheten (Skolverket 2023). Även i svenskämnets kursplan har ändringar gjorts. I syftet har följande mening infogats: “I undervisningen ska eleverna möta samt få utveckla kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. Eleverna ska ges möjlighet att läsa, analysera och resonera om skönlitterära verk i olika genrer” (Skolverket u.å., s.3). Läsningen har med detta fått en starkare position i kursplanen jämfört med tidigare läroplan Lgr 11. Vidare har tillskrivelser av begreppen epik och poetiska texter gjorts i det centrala innehållet (Skolverket 2022a, s. 12). Dock förekommer inte begreppen lust och lustläsning. Begreppen som återfinns i Lgr 11 är likvärdiga med begrepp som finns i Lgr 22, den enda skillnaden är att begreppet läsa ökat från 6 gånger till 7 gånger, detta i och med att den nya tillskrivelsen som nämns ovan har gjorts. I övrigt återfinns begreppen likvärdigt som i Lgr 11.

Det som synliggjorts i denna historiska återblick av läro- och kursplan är att läsningens position har ändrats i takt med reviderade läroplaner. Sammanfattningsvis har utvecklingen gått från att främja och stimulera elevers läslust till ett fokus på inhämtande

av kunskap. Ju större plats digitaliseringen har fått i samhället, desto mer utrymme har det digitala fått i läroplanerna.

2.3 Centrala begrepp

I detta avsnitt definieras fem centrala begrepp som genomsyrar den aktuella undersökningen. Begreppen används genomgående i studien och presenteras utan prioritetsordning.

2.3.1 Läsning

Det finns många olika definitioner av begreppet läsning (Fredriksson & Taube 2012, s. 23), vilket kanske inte alltid gör det så enkelt. I artikeln *The simple view of reading* beskriver Hoover och Gough (1990) en definition av läsning som *en enklare syn på läsning* (the simple view of reading), där avkodning och språkförståelse är essentiella förutsättningar för att utvecklas till en god läsare (Hoover & Gough 1990, s. 127). Avkodning handlar om att läsaren behöver ha en teknisk förmåga som innefattar att identifiera det tryckta ordet och språkljuden. Språkförståelse handlar om att läsaren förstår ord, meningar och språket i stort, både det skrivna och talade språket (Hoover & Gough 1990, s. 130–131). Samspelet mellan avkodning och språkförståelse uttrycker Hoover och Gough på detta sätt: läsning = avkodning x språkförståelse (Hoover & Gough 1990, s. 132). Denna enkla definition kan dock behöva utvecklas vid djupare läsundersökningar (Fredriksson & Taube 2012, s. 23).

2.3.2 Läslust

Svenska Akademiens ordbok ger exempel på hur begreppet läslust används och beskriver det enligt följande: “Få tillfredsställa sin läslust. Ha en utpräglad läslust” (Svenska Akademien 1942). Ordet läslust kan därmed antas betyda olika saker för olika människor. Uppslagsverket Nationalencyklopedin har ingen egen definition av begreppet läslust, dock definieras ordet lust som något som skänker “känsla av glädje och tillfredsställelse” (Nationalencyklopedin 2023a). Vår definition av begreppet är att läslust är något som infinner sig hos en individ när denne upplever en tillfredsställande känsla vid läsning och sukter efter att läsa mer.

2.3.3 Läsmotivation

Det finns ingen klar definition av begreppet läsmotivation. Dock beskriver Nationalencyklopedin att motivationsbegreppet är en psykologisk term för faktorer som formar, väcker och riktar individens beteende mot olika måluppfyllelser. Motivationen kommer antingen medvetet eller omedvetet och är drivkraften till att individen utför handlingar eller arbeten (Nationalencyklopedin 2023b). Motivation styr därför individens vilja att genomföra något eller låta bli att göra det. Intresset eller hängivenheten att uppnå ett mål är viktiga aspekter för att skapa motivation. Motivationen styrs även av inre och yttre faktorer och kopplas i denna studie samman med Självbestämmande teorin som redovisas ytterligare i avsnitt 4. Den inre motivationen styrs av elevens egen vilja och personliga intresse medan den yttre motivationen styrs av den yttre påverkan.

Vår definition av begreppet läsmotivation är när eleven upplever någon form av drivkraft till att läsa. Läsmotivationen bidrar således till att eleven vill läsa, blir nyfiken på böcker och finner ett intresse i den lästa texten.

2.3.4 Traditionell och analog läsning

Begrepp som traditionell och analog läsning förekommer kontinuerligt i studien. Med traditionell och analog läsning menar vi all typ av läsning som sker fysiskt i pappersformat. Detta kan vara böcker, tidningar, lösa arbetsblad etcetera.

2.3.5 Digital och skärmbaserad läsning

Begrepp som digital och skärmbaserad läsning förekommer genomgående i studien. Med digital och skärmbaserad läsning syftar vi på all typ av läsning som sker på en digital skärm, vilket exempelvis kan vara en dator, surfplatta eller mobiltelefon.

3. Tidigare forskning

I detta avsnitt redogörs för tidigare forskning som är relevant till valt undersökningsområde. Avsnittet är indelat i sex delar som belyser läsmotivation, läsförståelse, läsattityd och digitalisering. Den tidigare forskningen som lyfts i detta avsnitt är både nationell och internationell.

3.1 Digital och traditionell läsning

I Skolverkets (2013) rapport *Digital och traditionell läsning: Analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009* undersöks skillnader mellan traditionell och digital läsning utifrån resultaten i PISA-undersökningen 2009. Syftet med studien är att synliggöra skillnader och likheter mellan de undersökta elevgrupperna vad gäller traditionell och digital läsning. I jämförandet av "goda traditionella och goda digitala läsare" (Skolverket 2013, s. 3) har faktorer som elevers socioekonomiska bakgrund, läsvanor och datorvanor undersökts. Skolverket definierar traditionell läsning som läsning av texter tryckta på papper, i form av exempelvis böcker och tidningar. Dessa tryckta texter är vanligtvis strukturerade annorlunda jämfört med digitala. Vidare är det vanligt förekommande att traditionell läsning sker linjärt. Den digitala läsningen definieras av Skolverket som läsning av digitalt tillgängliga texter på skärm där läsaren tenderar att hoppa fram och tillbaka mellan texter genom hyperlänkar. Hyperlänkarna gör att läsaren kan skapa ett eget urval av textinformation. Trots att det förekommer en del olikheter mellan den traditionella och den digitala läsningen finns det också likheter. Båda formerna av läsning kräver exempelvis att läsaren behärskar avkodning och språkförståelse (Skolverket 2013, s. 6–7).

Skolverkets undersökning visar att de undersökta eleverna behärskar avkodning och sökläsning, men brister i läsförståelse. Detta kan bero på att eleverna inte läser texten utan enbart söker svar i den. Det framgår också att elever i genomsnitt lägger mer tid på digital läsning än på traditionell. Eleverna i undersökningen delas upp i fyra grupper: generellt goda läsare, generellt svaga läsare, goda digitala läsare men sämre traditionella

läsare och goda traditionella läsare men sämre digitala läsare. Uppdelningen baseras på resultaten från genomförda lästester (Skolverket 2013, s. 10). Det framkommer i studien att generellt goda läsare har högst läsmotivation och att de läser på papper i större utsträckning än de generellt svaga läsarna (Skolverket 2013, s. 20). Vidare visar undersökningen att de goda traditionella läsarna upplever högre grad av läslust och läser varierat, frivilligt och på papper i större utsträckning än de goda digitala läsarna (Skolverket 2013, s. 31). Resultatet visar också att de goda traditionella läsarna hade högre läsmotivation än de goda digitala läsarna (Skolverket 2013, s. 22–24). Bakgrundsfaktorer som kön, socioekonomisk bakgrund och migrationsbakgrund visar sig ha betydelse vad gäller läsmotivationen. Undersökningen visar att läsmotivationen är högre hos flickor än hos pojkar och att eleverna med utländsk bakgrund har lägst läsmotivation. Den socioekonomiska bakgrunden visade sig vara en påverkande faktor hos eleverna med låg läsmotivation. Det framgår i studien att läsvanor och läsmotivation har goda effekter och påverkar elevernas läsförståelse (Skolverket 2013, s. 24).

3.2 Digitala verktyg i den digitaliserade skolan

Hyltén belyste år 2013 att satsningen på att introducera och öka användandet av IT i skolan har medfört att de flesta högstadiel elever har ett eget digitalt verktyg i form av en dator eller surfplatta. I stort har många positiva fördelar kommit med detta, där internationella studier visat att elevprestationerna ökat med hjälp av datorer och andra digitala verktyg (Hylén 2013, s. 21). Vidare har IT-användningen visat sig påverka elevernas studiemotivation på ett positivt sätt (Hylén 2013, s. 23). Studien *Digitaliseringen i skolan - dess påverkan på kvalitet, likvärdighet och resultat i utbildningen* utgiven av Sveriges riksdag och författad av Lars Eriksson behandlar digitaliseringen i skolan. Digitalisering i skolan har en viktig funktion för den digitala kompetensen som samhället efterfrågar. Studien visar att digitala verktyg har både positiva och negativa effekter som påverkar elevens resultat, skolans likvärdighet och undervisningens kvalitet (Eriksson 2016, s. 5, 12).

Digitala verktyg har enligt ett flertal studier påvisat positiva effekter i undervisningssammanhang. Ökat intresse, engagemang och motivation är några aspekter som påverkats positivt av digitaliseringen. Detta leder i förlängningen till förbättrade studieresultat (Eriksson 2016, s. 6). Motivationen har visat sig förbättras avsevärt i användandet av digitala skärmverktyg. Eleverna upplever även ökat självförtroende i kombination med producerade digitala elevarbeten, detta genom att handskriften ersätts med tangentbordskriften, faktaböcker ersätts med oändlig tillgång till material på nätet och muntliga redovisningar ersätts med inspelade elevpresentationer (Eriksson 2016, s. 22). Ur ett organisatoriskt perspektiv bidrar även datorer till mer strukturerad ordning, något som underlättar arbetet för både lärare och elever. Vidare beskriver Eriksson att kommunikation mellan lärare, elever och vårdnadshavare blivit lättare i takt med den ökade användningen av digitala verktyg (Eriksson 2016, s. 6). Utöver redan nämnda framgångsfaktorer så pekar studier även på att tillgången till "egna" skärmmedier stimulerar elevens kreativitet och engagemang i skoluppgifter (Eriksson 2016, s. 23).

Trots de positiva effekter som digitala verktyg har på undervisning och lärande finns det också negativa effekter. Tillgången till datorer och internet i undervisningen medför en ökad risk för distraktion genom att eleverna kan använda de digitala verktygen

för frisurfning. När eleverna blir uttråkade eller omotiverade tenderar de att spela spel och surfa på datorn istället för att arbeta med uppgiften. Andra negativa effekter som de digitala verktygen har är att de kan skapa stressande utmaningar för eleverna. Dessa utmaningar kan handla om distraktioner som hög volym, mer rörelse i klassrummet och klasskamrater som inte gör vad de ska med sina digitala verktyg. Vidare tenderar de digitala verktygen att höja undervisningens tempo och leda till mer individuellt arbete som ibland kan bli ett ofokuserat arbete i ensamhet (Eriksson 2016, s. 33–34). En förskjutning i fokus från den innehållsliga dimensionen till ett alltför stort fokus på uttrycksformen kan även ske. Digitala verktyg har visat sig bidra till stress hos både lärare och elever. Eriksson menar att IT-satsningar som är tänkta att bidra positivt, men inte planerats och genomförts väl, istället bidrar negativt. En förutsättning för ett klassrum med digitala verktyg är en lärare med kunskaper och förståelse i användningen av verktygen. En av studiens slutsatser är att lärare behöver digital kompetens för att de digitala verktygen ska ha positiva effekter på utbildning och lärande (Eriksson 2016, s. 34–35).

3.3 Ungas läs- och medievanor

I rapporten *Unga berättar – en studie av ungas syn på läsning och bibliotek* undersöker Svensk Biblioteksförning och Regional Biblioteksverksamhet ungas syn på läsning och bibliotek utifrån fokusgruppsintervjuer. Åse Hedemark, lektor i biblioteks- och informationsvetenskap vid Institutionen för ABM vid Uppsala universitet, analyserar undersökningens svar utifrån aktuell forskning (Hedemark 2018, s. 4). I studien intervjuades 92 ungdomar i nitton olika fokusgrupper. Deltagarna bestod av pojkar och flickor i åldrarna 15–18 år från fyra olika län i Sverige (Hedemark 2018, s. 7). Analysen utgår i huvudsak från forskning inom etnologi och litteraturvetenskap, där forskningen främst är inriktad på den sociala läsningen. Den sociala läsningen är fokuserad på kontexter där människor läser samt hur de interagerar och samtalar om läsningen (Hedemark 2018, s. 8). Undersökningens material analyserades utifrån en helhetsbild där det som visade sig tydligast beskrivits. Rapportens resultatkapitel är uppdelat i två delar där den första delen ”Läsningens vad, hur och när?” är uppdelad i avsnitten ”Fritidens läspraktiker” och ”Skolans läspraktiker”. Denna strukturering grundar sig i att forskarna upptäckte att det finns skillnader i de olika läspraktikerna (Hedemark 2018, s. 11–12).

En stor del av undersökningens intervjuade ungdomar är positivt inställda till läsning och föredrar den tryckta boken framför den digitala boken. Hedemark menar att det kan bero på att de deltagare som valt att ställa upp i undersökningen är vana läsare med ett intresse för läsning. Hon hänvisar till Tveit och Mangens (2014) studie där resultatet antyder att analoga böcker föredras av vana läsare, medan motvilliga läsare ofta föredrar digitala böcker (Hedemark 2018, s. 14). Informanterna i studien anser att läsning av analoga böcker är den ”riktiga” läsningen, något som återspeglas i samhällets normer och ideal kring läsning (Hedemark 2018, s. 26). Informanternas attityder till läsning varierar, men den generella attityden är att läsning antingen är roligt eller tråkigt. Vidare påverkas informanternas attityder till läsning av läsningens kontext. Det finns en väsentlig skillnad mellan den läspraktik som sker på fritiden och den som äger rum i skolan. Fritidsläsningen upplevs vara frivillig och rolig, medan läspraktiken som sker på skolan upplevs påtvingad

och tråkig (Hedemark 2018, s. 15–16). Ungdomarna upplever att ointresset har att göra med att det är någon annan som väljer böcker och att skolans läsning associeras med krav på prestation. Den negativa uppfattningen på skolans läspraktiker visade sig inte enbart finnas hos de ovana och ointresserade läsarna. Även de läsintresserade och läsvana ungdomarna beskrev läsningen i skolan i negativa termer. Många av informanterna beskrev att de har strategier för att undvika läsning i skolan. Exempelvis vänder de sig till bokrecensioner och vad andra har sagt om boken, i stället för att läsa den själva (Hedemark 2018, s. 40–41). En annan strategi som Hedemark beskriver är att elever enbart söker svar på de frågor som ingår i en uppgift. På så vis utelämnar de stora delar av texten och läser och förstår den därmed inte fullt ut.

Studien visade att läsmotivationen är styrande i valet av vad och hur informanterna läser. Motivationen behöver komma från eleverna själva för att läsningen ska upplevas positiv (Hedemark 2018, s. 40). En motivation och ingång till skönlitterär läsning som framkom i studien var böcker som också är filmatiserade (Hedemark 2018, s. 22–23). I studien efterfrågades det även huruvida eleverna upplever att de är en del av en läsande kultur. Svaren var varierande och det skiljde sig åt i vilken utsträckning informanternas vänner och familj läser. Det framgick dock att familjen är en viktig faktor för de unga läsarna. Oavsett om familjemedlemmarna läser mycket eller inte, upplever många av informanterna ett stort stöd hemifrån i form av uppmuntran till läsning (Hedemark 2018, s. 36). Majoriteten av informanterna har när de varit yngre blivit lästa för, antingen i hemmet av någon familjemedlem eller i form av högläsning i skolan. Detta är en faktor som kan ha påverkat deras läsvanor och intresse för analoga texter (Hedemark 2018, s. 38).

I rapporten *Läsandets årsringar. Rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige* undersöker litteratursociologerna Anna Nordlund och Johan Svedjedal förändringar i läsning och läsvanor, samt dessa förändringars relation till den digitala utvecklingen i samhället. Rapporten är en metastudie som undersöker och sammanför tidigare forskning inom läs- och medievanor. Rapporten utarbetades till stor del före våren 2020, och den mediala världen som rapporten belyser kan efteråt ha blivit påverkad och förändrad av coronapandemin (Nordlund & Svedjedal 2020, s. 7–8). Studien lyfter fram områden som läsning, bokmarknad och det föränderliga medielandskapet. Vi har valt att lyfta det med högst relevans för vår studie vilket är ungas läs- och medievanor samt medielandskapet.

Läsvanor kan skapas och utvecklas både i hemmet och i skolan. Genom högläsning kan läsvanor redan från tidig ålder börja utvecklas i hemmet. Högläsning kan bidra positivt till barnets språkutveckling, läsinlärning och läsmotivation. Genom att barnet får vara en del av en läsande kultur i hemmet, där böcker finns tillgängliga och läsning värdesätts främjas barnets utveckling av både goda läsvanor och läsmotivation. Undersökningar som gjorts tyder dock på att andelen föräldrar som högläser för sina barn minskade under 2000-talet. År 2012 gjorde Läsrörelsen en undersökning av föräldrars högläsning som visade att enbart 35% av studiens 1 000 deltagande föräldrar högläste för sina barn. En undersökning av SOM-institutet, en undersökningsorganisation vid Göteborgs universitet, visade att det mellan år 2009 och 2017 höglästes en eller flera gånger i veckan hos cirka 40–50% av hushållen med barn mellan 0–15 år. Undersökningen visade också att

kvinnor och högutbildade i större utsträckning högläser för sina barn. Även Läsrörelsens undersökning år 2012 visade att högutbildade föräldrar högläser mer (Nordlund 2020, s. 56–57) och Novus undersökning år 2020 visade att kvinnor högläser i större utsträckning än män (Nordlund 2020, s. 59). Stiftelsen LegiLexi genomförde år 2019 en undersökning av föräldrars högläsning där även läsning tillsammans, läsning var för sig och ljudböcker inkluderades. Den visade att 48% av de 603 som deltog i undersökningen på något vis läste med sina barn varje dag och att 85% gjorde det varje vecka (Nordlund 2020, s. 58). Forskarna menar att stadiga läsvanor är kopplade till den tryckta boken (Nordlund och Svedjedal 2020, s. 22). Goda läsvanor tenderar att leda till den frivilliga läsningen, vilket bidrar positivt till barn och ungas språkutveckling, läs- och skrivutveckling, kunskapsutveckling och empatiförmåga (Nordlund 2020, s. 56). Läsning som fritidsaktivitet har dock minskat bland unga under 2000-talet och undersökningar tyder på att läsningen sjunker mer och mer ju äldre barnet blir (Nordlund 2020, s. 59). Nordlund lyfter fram en studie av Myndigheten för ungdoms- och civilsamhällesfrågor (2020) som visade att bokläsning som aktivitet på fritiden hade minskat kraftigt. År 2007 läste 60% av 16–25 åringar på fritiden varje vecka. År 2018 hade denna andel sjunkit till cirka 30% (Nordlund, 2020, s. 61). Även siffror från Nordicom och SCB visar att fritidsläsningen sjunkit (Nordlund 2020, s. 35–36).

Svedjedal lyfter fram SOM-institutets undersökning där medievanor hos individer i åldrarna 16–85 undersöktes. Den visar att användandet av datorer, internet och mobiltelefoner ständigt har ökat sedan mitten av 1990-talet fram till år 2019. Utvecklingen har gått från att hälften av 16–19 åringarna använde internet, till att i stort sett alla ungdomar gör det. Internet har gjort att det skett en förändring i var människor läser nyheter. 42% av deltagarna i undersökningen läser en digital kvällstidning, 34% läser en digital morgontidning, medan 28% läser sin morgontidning analogt i en tryckt papperstidning (Svedjedal 2020, s. 24). Mellan 2005 och 2019 visade statistiken från SOM-institutet att i stort sett alla typer av internetanvändning hade ökat medan användningen av traditionella medier hade minskat. Utifrån detta går det att se ett mönster som visar att människor går från traditionella medier till digitala. Detta syns även i läskulturen, där det skett en förändring där människor har gått ifrån att läsa till att lyssna (Svedjedal 2020, s. 26).

I rapporten *Ungar och medier 2021* undersökte Statens medieråd genom enkätundersökningar ungas medievanor och attityder till medieanvändning. Informanterna bestod av ungdomar i åldrarna 9–18 år och det var deras medieanvändning på fritiden som stod i fokus. Datainsamlingen till rapporten skedde under hösten 2020, vilket betyder att enkätsvaren kan ha påverkats av coronapandemin och dåvarande restriktioner (Statens medieråd 2021, s. 14). Läsandet har i Statens medieråds rapporter minskat varje år sedan 2012. Även i rapporten för 2021 visade det sig att läsningen bland unga generellt hade minskat. En ökning hos 9–10 åringarna gick att se sedan år 2018, men därefter sjönk den dagliga läsningen i resterande åldrar. Andelen som upplevde att de faktiskt spenderar för lite tid åt läsningen ökade med 26% mellan 2018 och 2021 (Statens medieråd 2021, s. 26). Samtidigt visade rapporten att mobilanvändningen och tiden unga använder sin telefon ökat. Även användningen av sociala medier ökade och har sedan år 2018 ökat med 11%, där 90% av tonåringarna använder det dagligen (Statens medieråd 2021, s. 18–19). Unga upplever dessutom att det egna användandet av mobiltelefon och sociala medier är

för stort. En faktor som enligt Statens medieråd (2021, s. 21) kan spela in i dessa ökningsar är pandemin, där mycket av det sociala ofrivilligt förflyttades till internet.

3.4 Elevers läslust och läsmotivation

Nordlund beskriver att medielandskapet i Sverige förändrades under 2000-talet, vilket gjorde att ungas läsning kom att påverkas både i skolan och på fritiden. I och med detta skedde en förskjutning i diskussionerna om ungas läsning där fokuset gick ifrån hur unga läser och vilka texter de föredrar att läsa till varför de inte längre läser. Som ett resultat av den ökade medieanvändningen har både lästiden och läsmotivationen minskat bland unga (Nordlund 2020, s. 43). Både i skolan och på fritiden är god läsförmåga, brett och varierat utbud av texter samt tid för läsning positiva faktorer för läsmotivationen (Nordlund 2020, s. 12). För att eleverna ska kunna skapa och utveckla läsmotivation krävs en undervisning som främjar god läsförmåga, avsatt tid för läsning och en variation av böcker och texter för eleven att välja mellan. Detta är således faktorer som skolan behöver ta hänsyn till (Nordlund 2020, s. 43). Forskaren lyfter fram att det i PIRLS 2016 framgick att svenska elever i större utsträckning har negativa attityder till läsning än elever i andra likvärdiga länder (Nordlund 2020, s. 55). Hela samhället ansvarar för ungas motivation till läsning och därför krävs det samlade insatser för att främja och öka läsmotivationen (Nordlund 2020, s. 66). Positiva attityder till läsning kan skapas genom den yttre motivationen, exempelvis genom goda betyg och positiv bekräftelse från lärare och föräldrar. Men för att eleverna ska bli läsare krävs också en inre motivation. Den inre läsmotivationen kräver mer än enbart läsförmåga, lästid och boktillgång. Den kräver att eleverna utmanas i sin läsning, får kommunicera om det lästa med andra, får belöningar som speglar läsningens värde och får känna att läsoplevelsen är relevant i relation till deras liv (Nordlund 2020, s. 55).

Artikeln *Reading and its relationships among attitude, motivation, and comprehension achievement in upper secondary school students* skriven av Fatimah Tisa, Sofendi Sofendi och Eryansyah Eryansyah undersökte samverkan mellan läsattityd, läsmotivation och läsförståelseprestation. I studien användes en slumpmässig klusterurvalsteknik samt ett frågeformulär kring läsattityd och läsmotivation i kombination med ett läsförståelsetest. Forskarna beskriver att läsning är en av grundpelarna till ökade inlärningsresultat inom alla ämnesområden. Om läsfärdigheterna inte finns hos elever kan de inte utveckla andra kompetenser som att tala, lyssna eller skriva. Forskarna menar att attityder till läsning är avgörande för framgång. Läsattityden samverkar med elevens läsförmåga och Tisa med flera menar att elever med positiv läsattityd tenderar att förbättra både läsförmåga och förståelse. Vid en positiv attityd till läsning utvecklas läsförmågan och läsaren ges därmed större möjligheter att uppnå utvecklade läsfärdigheter. Vid en negativ läsattityd påverkas läsförmågan till det sämre och utvecklingen av läsfärdigheterna likaså. Attityden och självuppfattningen är därmed två faktorer som verkar i symbios och något som lägger grund för framgång eller misslyckande. En viktig faktor för hur elever närmar sig, eller undviker lässituationer, är den självupplevda läsförmågan (Tisa et al. 2021, s. 42–43).

Motivation är en viktig beståndsdel i läsning och inläring. Forskarna menar att om eleven upplever läsmotivation kan läsning och lässtöttande aktiviteter ske av egen vilja. Läsmaterialet är en komponent som ökar läsmotivation och förbättrar attityder. Eleven bör exponeras för texter på rätt läsnivå som dessutom upplevs intresseväckande och attraktiva. Förutom nämnda läsfrämjande faktorer läggs tonvikten vid läsförståelsen. Att förstå det textuella är av stor vikt för att uppfatta information och “utvecklas socialt, känslomässigt och intellektuellt” (Tisa et al. 2021, s. 43). Läsförståelsen möjliggör att läsaren kan interagera med texten och förstå ordens mening (Tisa et al. 2021, s. 43). Resultatet visade att 59% av de undersökta eleverna var kritiskt inställda till läsning och hade negativ läsatthet. Kvarstående 41% av eleverna var positiva till läsning och hade positiv läsatthet (Tisa et al. 2021, s. 44). Vidare påvisades tydliga samband mellan de tre variablerna som undersöktes. Det fanns ett signifikant negativt samband mellan läsatthet och läsförståelse. Alla elever med godkänt betyg klarade läsförståelsetestet och därför menar forskarna att en negativ attityd till läsning inte behöver innebära att läsförståelsen är låg eller bristfällig. Studien visade också att elevernas motivation låg på en medelnivå. Sammantaget belyser Tisa med flera att elever blir bättre läsare om de har en bra läsförmåga, något som leder till positivare läsatthet. Om läsatthyden är positiv skapas goda förutsättningar för vidareutveckling av läsfärdighet och läsförståelse. Tisa med flera drar slutsatsen att det finns samband mellan både läsatthet och läsmotivation kopplat till läsförståelse. Läsatthyden och motivationen till att läsa är därför viktiga aspekter att beakta för att skapa goda läsare (Tisa et al. 2021, 2. 49–50).

I studien *What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower-secondary school* skriven av Mats Tegmark, Tarja Alatalo, Monika Vinterek och Mikael Winberg undersöktes elevers föreställningar om sig själva som läsare, deras skolrelaterade läsning och vad som reglerar deras läsmotivation i skolan. Tegmark med flera poängterar att läskunskap är avgörande för akademisk framgång och för att verka i det demokratiska samhället. Studiens grund bygger på Självbestämandeteorin och ämnar undersöka elevernas perception av läsning med kvantitativ strukturerad intervju som metod. Från 14 skolor intervjuades 259 elever i årskurs 6 och 9 och deskriptiva statistiska analyser användes för att undersöka nyckeln till elevernas läsmotivation (Tegmark et al. 2022, s. 100). Nyckeln till framgångsrik läsning befinner sig i den totala läsmängden. Trots detta pekar studier på att läsningen är i en nedåtgående spiral. Läsning på fritiden tenderar att minska bland många unga i stora delar av västvärlden, detta med anledning av de konkurrerande skärmmedierna. Även i skolsammanhang påvisades den minskade läsningen. PIRLS mätning 2016 rapporterade om att endast 12% av den faktiska skoltiden ägnas åt läsrelaterade aktiviteter. Detta problem är inte bara noterat nationellt, utan det sträcker sig långt utanför Sveriges landsgränser och är ett pågående problem även internationellt. Studien fokuserar därför på vilka bakgrundsfaktorer som ligger till grund för den minskade läsningen samt förståelse av vad som kan motivera eleverna till läsning (Tegmark et al. 2022, s. 101–102).

Faktorer som läsprestation och läsförmåga är starkt kopplade till elevens bild av sig själv som läsare. Även kön och ålder kopplas till elevernas självuppfattning som läsare. Flickor visar antydningar till att ha en positivare syn på sin läsning och läsförmåga än pojkar. Vidare tenderar yngre barn att ha positivare syn på sin självuppfattning som

läsare än äldre barn (Tegmark et al. 2022, s. 103). Forskarna menar att läsmotivationen styrs av elevernas upplevda lässvårigheter och den egna uppfattningen av sig själv som läsare. Läsmotivationen tycks även grundas i hur mycket eleven läser på fritiden (Tegmark et al. 2022, s. 105). Intervjuer genomfördes i syfte att undersöka elevers läsmotivation. Respondenterna företräder en avvägd variation av elever med olika socioekonomiska bakgrunder och akademiska sammanhang, något som lett till en breddad och djup bild av elevers motivation i relation till läsning. Resultatet visar att eleverna generellt vill bli bra läsare och att eleverna i årskurs 9 tror sig veta hur de ska bli bättre. Resultatet åskådliggör även att flickor har större motivation till att bli bättre läsare, och att de generellt läser mer än pojkar. Vidare visar studien i allmänhet att eleverna i både ålders- och könsgруппerna är ”överens om att ‘läsa mer’ är nyckeln till att bli en god läsare” (Tegmark et al. 2022, s. 114).

När det gäller läsmotivation i skolan påvisades sambandet mellan läsmängd och motivation. Elevinflytande över skolrelaterade texter visade sig vara en bidragsfaktor till ökad läsmotivation i skolan. Vidare är textnivå och textintresse av vikt när det kommer till motivationen (Tegmark et al. 2022, s. 116). Studien tyder sammantaget på att eleverna inte bär ansvar för den minskade läsmotivationen i skolan. Eleverna är medvetna om vikten av läsning och vill generellt bli bättre läsare. Tegmark med flera understryker att skolan har stor potential att öka elevernas motivation till läsning. Med hjälp av schemalagda läspass och ett bredare urval av texter kan elevernas plikt känsla samt inre och yttre drivkraft till läsning således leda till större läsmängd och därmed stärka deras självuppfattning (Tegmark et al. 2022, s. 116–118).

3.5 Den sjunkande läsförmågan

Maria Rasmusson belyser fenomenet sjunkande läsförmåga i sin doktorsavhandling *Det digitala läsandet. begrepp, processer och resultat* (2014). Digitaliseringen har gått snabbt och Rasmusson beskriver att 100 procent av ungdomarna i åldrarna 12–15 konsumerar internet dagligen. Av dessa unga är det 78% som använder internet via sin mobiltelefon. Internet har kommit att ta över ungas fokus med nya digitala aktiviteter. I takt med detta har läsandet av analoga böcker minskat markant, något som resulterat i försämrade läsförståelseresultat och en större segregation av läsning pojkar och flickor emellan (Rasmusson 2014, s. 1). Läsning beskrivs vara en central kompetens i både läroplaner och styrdokument (Rasmusson 2014, s. 9). Trots läskompetensens viktiga funktion menar Rasmusson att nya läsvanor växer fram. De nya vanorna har lett till att ungas uppmärksamhet riktas till digitala skärmmedier och den traditionella bokläsningen har hamnat i skymundan (Rasmusson 2014, s. 16).

Avhandlingen behandlar fyra delstudier och antar en metodkombinerad ansats för att belysa avhandlingens forskningsfrågor i både kvalitativ och kvantitativ form (Rasmusson 2014, s. 31). I den första delstudien *Reading paper– reading screen. A comparison of reading literacy in two different modes* studeras ungas läsförståelse i både analogt och digitalt format. Det generella forskningsresultatet visade att elever presterade bättre på läsförståelsetestet som genomfördes på papper än det skärmbaserade testet. Rasmusson menar att detta kan bero på att den skärmbaserade läsningen kräver mer av läsaren än den traditionella och textbaserade läsningen (Rasmusson 2014, s 51). De övriga delstudierna

går i linje med den första och sammantaget synliggör avhandlingen skillnader som finns mellan digital och traditionell läsning. Läsförståelsen påverkas beroende på den textuella kontexten. Vid digital läsning krävs det mer av läsaren än vid analog. Den digitala läsaren bör kunna hantera, förstå och tolka olika texter, ljud, video, scrollande och hyperlänkar för att lyckas med sitt läsande. Slutsatsen påvisar skillnader mellan olika läsaktiviteter samt pojkar och flickor emellan. Rasmusson menar att den traditionella läsningen banar väg för högre läsförmåga, dock har den analoga läsningen kommit att minska i vårt digitala samhälle (Rasmusson 2014, s. 65–67). Även sex år senare, år 2020, belyser Nordlund att ungas läsförmåga brister och att nöjesläsning har minskat. Något som är signifikant för svenska skolelever är att andelen starka läsare har sjunkit och att andelen svaga läsare har ökat. Således påverkar detta läsförståelseresultatet. Det finns även indikationer på att ungas bristande läsförståelse och digitala användning hör samman (Nordlund 2020, s. 63). Nordlund belyser även socioekonomiska faktorer som bidragsfaktorer till sjunkande läsförmåga. Faktorer som nämns är kön, etnisk bakgrund och föräldrars utbildningsnivå (Nordlund 2020, s. 47).

I linje med Rasmusson samt Nordlund och Svedjedal belyser forskningsartikeln *The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School - Trends Between 2007 and 2017* skriven av Monika Vinterek, Mats Tegmark, Tarja Alatalo och Mikael Winberg belyser den minskade läsningen inom den svenska grundskolan. Forskningsartikeln ämnar söka klarhet i mätningar från PIRLS och PISA mellan åren 2007 och 2017. Frågeformulär gavs ut till elever i syfte att undersöka hur många sidor sammanhängande text de läst under en lektion (Vinterek et al. 2022, s. 123). Studien fokuserade på hur mycket sammanhängande text, främst faktalitteratur och skönlitteratur, som eleverna på mellan- och högstadiet läste under en skoldag. Vinterek med flera menar att grundskoleelevers läsförståelse sedan sekelskiftet har sjunkit drastiskt. Stora internationella rapporter från både PIRLS och PISA påvisar trenden av den minskade läskompetensen bland ungdomar i den svenska skolan. Under PISA-mätningen år 2018 påvisades en ökning av elevers läsförståelse, dock inte i linje med PISA-resultaten från år 2000. Vidare belyser författarna att resultatkllyftan mellan låg- och högpresterande elever hade ökat signifikant. Lågpresterande elever med resultat under betygsnivån 2 var under år 2000 13% medan betygsnivån på 5 eller högre var 11%. Vid en liknande mätning år 2018 visade siffrorna att 18 % av eleverna var lågpresterande medan de högpresterande eleverna låg på 13%, därmed hade resultatkllyftan mellan låg- och högpresterande ökat markant sedan tidigare mätningar (Vinterek et al. 2022, s. 119–120).

Vinterek med flera belyser också att det finns ett tydligt samband mellan studieresultat och elevernas socioekonomiska bakgrunder. Trots att detta varit känt sedan tidigare har klyftorna i de svenska högstadieskolorna ökat vilket således lett till större ojämlikhet elever och skolverksamheter emellan. Vidare nämns digitaliseringsprocessen som en viktig bidragsfaktor till ändrade läsvanor bland unga. Den nya teknologin har medfört att digitala skärmmedier successivt tagit över barns och ungdomars uppmärksamhet i vardagen. I studien framkommer det att ungdomar i 15-årsåldern som läser analoga böcker eller tidningar har minskat från 21 procent till 9 procent under perioden 2012–2018. Runt 98% av 15-åringarna i Sverige har en egen smartphone med tillhörande internetanslutning. Detta resulterar i att eleverna är ovana vid att läsa längre fortlöpande texter, något som är

avgörande för elevernas läsförmåga och framgång i livet (Vinterek et al. 2022, s. 120). Resultatet av studien visar att elevers läsförmåga och läsmotivation har sjunkit och att få elever läser en hel sida sammanhängande text en vanlig skoldag. Andelen elever som ägnar sig åt läsning är väldigt liten och studien påvisar att det enbart är kortare stunder, någon enstaka dag i veckan, som eleverna läser. Vid en 60 minuters läslektion tenderar eleverna att effektivt läsa i knappa 10 minuter. Vidare påvisas en ökad klyfta mellan andelen läsare och icke-läsare och att prestationsskillnaderna mellan elever i den svenska grundskolan växer (Vinterek et al. 2022, s. 130).

3.6 Den kroppsliga läsningen

Djamila Fatheddine behandlar i avhandlingen *Den kroppsliga läsningen. Bildningsperspektiv på litteraturundervisning* litteraturläsningens minskade fokus i skolan och den bristande läsförmågan hos unga (Fatheddine 2018a, s. 6). Genom metoderna observation, textanalys och intervju har det övergripande syftet med avhandlingen varit att belysa litteraturundervisningens position i den svenska skolan samt elevernas läsoplevelser (Fatheddine 2018a, s. 7, 59). Läsningens villkor har förändrats och elevers läsförmåga har kommit att bli ett hett och omdiskuterat ämne. I relation till detta har flera förändringar i styrdokument och satsningar på läslyft implementerats i skolan, dock menar Fatheddine att läslust och upplevelserna med läsningen har hamnat i skymundan (Fatheddine 2018a, s. 6). I läroplaner och kursplaner för svenskämnet har termer som lustläsning helt uteblivit (Fatheddine 2018a, s. 22). Vidare beskriver Fatheddine att litteraturen bidrar till att utveckla empatiska förmågor hos människor, en viktig egenskap för att fungera som medborgare i vårt demokratiska samhälle. Läsningen bidrar även till att läsaren får befinna sig i ett övergångstillstånd mellan den egna, inre erfarenheten och den yttre externa världen som finns utanför individen. Litteraturen har förmågan att utveckla och vidga människans sinne och föreställningsförmåga samt bredda förståelsen för omvärlden. Trots detta har digitala skärmmedier kommit att konkurrera med läsningen och forskaren poängterar att hyperläsning och läsning på webbaserade sidor skiljer sig markant mot den traditionella läsningen (Fatheddine 2018a, s. 13–14).

I delstudier har Fatheddine funnit att elevernas upplevelser av litteraturläsningen är avgörande för lustläsningen. Denna typ av läsning beskrivs som ett berikande av tillvaron där läsglädje, kroppslighet och rumslighet går hand i hand (Fatheddine 2018a, s. 58). I lustläsningen menar forskaren att den rumsliga miljön är viktig och att läsvänliga miljöer skapar förutsättningar för lyckad läsning. Den kroppsliga upplevelsen är även en viktig bidragsfaktor till läslust (Fatheddine 2018a, s. 59). Avhandlingens slutsats är att den grundläggande faktorn för att utvecklas till läsare är lust. Den kroppsliga läsningen innebär därför att läsaren kan stiga in i läsningens rum genom den kroppsliga existensen, något hon betonar är viktigt för att lyckas med litteraturläsning i undervisningen. Vidare pekar slutresultatet på att elevernas lärandepotential kan påverkas av skillnaderna som finns mellan svenskämnets kursplaner och den faktiska litteraturundervisningen (Fatheddine 2018a, s. 62).

Hedemark lyfter fram att det finns kroppsliga skäl till att unga upplever analoga böcker som lustfylld läsning (Hedemark 2018). De fysiska och kroppsliga dimensionerna av läsning, exempelvis känslan av att hålla i en bok, bläddra i sidorna och känna doften

av boken, är kroppsliga faktorer som bidrar till läsoplevelsen (Hedemark 2018, s. 25–26). I linje med detta beskriver Olle Widhe i artikeln *Kroppslighet och läsintresse* att “kropp och sinnlighet spelar en central roll för den litterära förståelsen” (Widhe 2017, s. 1). En stark läsoplevelse sker genom kroppsliga känslor och sinnen. Därmed leder de kroppsliga aktiviteterna till större läsmotivation och läslust. Widhe menar att läsandets kroppsliga aspekt ger vinning för läslust, motivation och meningsskapande (Widhe 2017, s. 9).

4. Teoretiska perspektiv

I detta avsnitt följer en redovisning av teoretiska perspektiv med relevans för undersökningens syfte och frågeställningar. Läsning och läsmotivation sker i sociala och kontextuella sammanhang inom skolverksamheten där lärare och elever interagerar i sammanhanget med varandra. Det sociokulturella perspektivet och motivationsteorin Självbestämmandeteorin (Self-Determinant Theory) är de teoretiska utgångspunkter som undersökningen bygger på.

4.1 Sociokulturellt perspektiv

Det sociokulturella perspektivet utgår från Lev Semenovich Vygotskijs teori kring utveckling, lärande och språk. Vygotskijs arbete handlar främst om frågor rörande lärande och utveckling samt frågor av utvecklingspsykologisk karaktär med syfte att beskriva barns inläring i sociala och kulturella sammanhang (Säljö 2020, s. 273). En grundtanke inom den sociokulturella teorin är att biologiska, sociala, kulturella och historiska aspekter samverkar i den mänskliga och individuella utvecklingen (Säljö 2015, s. 93). Människan utvecklas ständigt genom olika interaktioner, sociala relationer och genom språket (Säljö 2014 s. 297). Just språket är en mycket central del i det sociokulturella perspektivet. Roger Säljö beskriver i boken *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer* att människans symboliska språk verkar på flera plan. Människan använder språket som ett redskap för att både förstå, förklara och tänka kring sin omvärld och det är en viktig del för interaktionen mellan människor. Språket är även viktigt för kunskapsutvecklingen och genom språklig kommunikation kan erfarenheter förmedlas och ett kulturellt minne byggas upp tillsammans med andra människor, inom människor och inom samhällen. Kommunikationen formar tänkandet och bidrar till meningsskapande och inläring (Säljö 2015, s. 93–94). Sociala sammanhang bidrar därmed till människans inläring som sker konstant och det sociokulturella perspektivet menar att socialisering sker primärt och sekundärt. Det primära handlar om det vardagliga och spontana medan det sekundära handlar om akademiska och vetenskapliga (Säljö 2020, s. 280). Enligt Vygotskij startar inläring i sociala aktiviteter där barnet präglas av den intellektuella miljön de växer upp inom, den primära socialisationen. Genom livet kompletteras det primära med den sekundära socialisationen för att exempelvis tillgodogöra sig arbetskunskaper eller ämneskunskaper. Tänkandet sker med hjälp av miljön där människan samlat på sig redskap och artefakter. Vidare beskriver Säljö att människan kan ses som en hybridvarelse. Denne tänker, lär, arbetar, leker och lever med hjälp av dess redskap och omgivning (Säljö 2015, s. 97–98).

4.1.1 Mediering och appropriering

Mediering är ett centralt begrepp inom det sociokulturella perspektivet som handlar om att människor använder verktyg eller redskap i sin förståelse av omvärlden och i sitt agerande i den. Det finns två olika typer av medierande verktyg: språkliga (intellektuella) och materiella (fysiska). De språkliga redskapen är abstrakta och utgörs av symboler, tecken och teckensystem som hjälper människan i sin kommunikation och i sitt tänkande. Kommunikationen kan se olika ut, den kan exempelvis vara verbal, skriftlig eller i morsekod. Bokstäver, siffror och räkneshystem är exempel på språkliga redskap som människor använder (Säljö 2020, s. 275). De materiella redskapen, även kallade fysiska redskap, exemplifierar Säljö med verktyg som är essentiella i olika yrkesutövanden. Författaren använder tangentbordet som ett fysiskt medierande redskap, medan kirurgen använder skalpell och snickaren använder hammaren. Det finns en koppling mellan de språkliga och fysiska redskapen där det ena förutsätter det andra. Exempelvis kan vem som helst använda en skalpell, men för att verktyget ska fylla sitt syfte behöver användaren besitta de anatomiska kunskaperna som krävs för att snittet ska genomföras rätt och riktigt. Säljö exemplifierar detta genom bilens hastighetsmätare, som är ett fysiskt redskap byggt på tecken och symboler, vilket gör att användaren behöver förstå de språkliga redskapen. Det finns således egentligen inget syfte med att särskilja de materiella och de språkliga redskapen, vilket gör begreppet kulturella redskap användbart. Exempelvis används boken som ett kulturellt redskap och är ett materiellt verktyg som utan språkliga verktyg, såsom sina bokstäver och ord, förlorar sin funktion. Mediering sker alltså genom ett samspel mellan människan och de kulturella verktyg som hon använder för att skapa förståelse för omvärlden (Säljö 2020, s. 277).

För att förstå och beskriva lärande används begreppet appropriering inom det sociokulturella perspektivet. När en människa har lärt sig att använda olika kulturella redskap och förstått hur dessa redskap medierar omvärlden, anses hon ha approprierat. Appropriering sker till stor del i vår vardag genom olika fysiska och sociala aktiviteter där människan lär av sin omgivning. Denna indirekta mediering sker redan från tidig ålder och är en del av den primära socialisationen där barnet börjar utveckla språk, identitet och socialt samspel. Den primära socialisationen behöver kompletteras med den sekundära socialisationen, vilket är en av skolans uppgifter. Säljö menar att distinktionen mellan den primära och den sekundära socialisationen var något Vygotskij hade ett särskilt intresse för, specifikt handlade det om distinktionen mellan hur individer lär sig vardagliga respektive vetenskapliga begrepp. De vardagliga begreppen är sådant människor ofta möter i vardagen, medan vetenskapliga begrepp är mer abstrakta och inte särskilt vanligt förekommande i vardagen. Dessa begrepp kan exempelvis förekomma inom områden som grammatik, mikrobiologi och ekonomi. Skolan har en avgörande roll när det kommer till att vägleda och undervisa barn för att de ska kunna appropriera dessa kunskaper (Säljö 2020, s. 280–281).

4.1.2 Den proximala utvecklingszonen

Den proximala utvecklingszonen är en central tanke inom det sociokulturella perspektivet och är kopplat till Vygotskij syn på lärande och utveckling. Säljö menar att Vygotskij ansåg att lärande och utveckling är processer som ständigt pågår i människors liv, från att

människan föds tills dess att hon dör. Principen handlar om skillnaden mellan vad en individ klarar på egen hand och vad denne kan bemästra med stöd från omgivningen. När en människa besitter en viss kunskap eller förståelse är det inte långt ifrån nya kunskaper. Säljö exemplifierar detta med att ett barn som lärt sig att addera ensiffriga tal närmar sig kunskapen att addera tvåsiffriga tal. För att behärska addition av tvåsiffriga tal behöver barnet först vägledas i användandet av kulturella redskap, av en person som har mer kompetens och kunskap inom det specifika området. Barnet är således beroende av en kunnigare persons stöd för att utveckla kunskapen. En individ befinner sig således i den proximala utvecklingszonen då denne kan lära sig något nytt, men bara om den får stöd och vägledning av någon som redan besitter kunskapen. Skolan och lärare har en väsentlig roll i barns utveckling och lärande. För att en lärare ska kunna hjälpa sin elev krävs det att läraren förstår var eleven befinner sig i sin utveckling, detta i syfte att därefter kunna stötta och vägleda eleven vidare i utvecklingen (Säljö 2020, s. 281–282).

4.2 Self-Determinant Theory – inre och yttre motivation

Undersökningen syftar till att bland annat undersöka elevers motivation till läsning och hur denna motivation kan främjas i vår digitala samtid. Den centrala teorin inom motivationsforskning är Self-Determinant Theory (SDT), eller Självbestämmandeteorin som den heter på svenska. Självbestämmandeteorin är en motivationsteori utvecklad av Richard M. Ryan och Edward L. Deci på University of Rochester. Den centrala tanken inom denna teori är att människan har inre och yttre förutsättningar att tillgodogöra sig kunskap, där den inre och yttre motivationen bör samverka med varandra för att uppnå fullgod motivation och känsla av välbefinnande. Den inre motivationen styrs av individens självständighet, utveckling, lärande och nyfikenhet där sociala interaktioner kan bidra både positivt och negativt för den inre motivationen. Den yttre motivationen styrs av belöningar som exempelvis betyg eller beröm. Det är faktorer utifrån som styr den yttre motivationen och det kan exempelvis handla om att en elev vill prestera bra i skolan för att tillfredsställa sin vårdnadshavare (Ryan & Deci, 2000 s. 68).

Ryan och Deci beskriver även att de identifierat tre behov för att uppnå social utveckling, personligt välbefinnande och integration. De beskriver att det finns behov av kompetens, samhörighet och autonomi. Kompetens handlar om en inre strävan att hantera omvärlden och utveckla den egna kompetensen. För en elev kan detta behov handla om att uppgifter är anpassade och utformade utifrån elevens förutsättningar och behov. Det kan också handla om att eleven får återkoppling i sin utveckling. Behovet samhörighet tillgodoses när en individ känner delaktighet med omgivningen, vilket exempelvis kan vara att eleven upplever att dennes åsikter och tankar är viktiga och får utrymme i undervisningen. Vidare kan klassrumsmiljön och en positiv studiemiljö påverka samhörigheten. Autonomi handlar om delaktighet och självbestämmande. För eleven handlar detta om att de får vara delaktiga i sin utbildning och att de får se värdet av den (Ryan & Deci 2000, 71–72). Behoven har en positiv koppling till motivation, prestation och glädje. Om dessa behov uppfylls kan en individ känna inre motivation (Ryan & Deci 2000, s. 67–68). Människor har också en medfödd aktiv drivkraft att utveckla nya färdigheter, utmana sig själva och undersöka nya aktiviteter. Enligt Självbestämmandeteorin har människan

en strävan att verka socialt i alla sammanhang och kan därför lätt anpassa sig till omgivningen som denne befinner sig i (Ryan & Deci 2000, s. 77).

5. Metod

I detta avsnitt kommer en redogörelse av de metodiska ansatser och det material som använts i undersökningen att presenteras. Studien bygger på två metoder, en semistrukturerad intervju metod riktad till lärare och en enkätundersökning riktad till elever. Metoderna som används är av både kvalitativ och kvantitativ karaktär. Den semistrukturerade intervjun bygger på kvalitativ metod medan enkätundersökningen bygger på kvantitativ metod då statistik och siffror granskas. För att uppnå syftet med denna studie har vi valt att tillämpa denna metodkombination. Kvalitativ och kvantitativ metod framställs ibland som varandras oförenliga motsatser. Dock menar Runa Patel och Bo Davidsson i *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning* att dessa metoder kan fungera kompletterande (Patel & Davidsson 2019, s. 52). Annika Eliasson beskriver i *Kvantitativ metod från början* att det kan finnas fördelar med att kombinera metoder. I syfte att undersöka ett ämne ur olika infallsvinklar på både bredden och djupet är det fullt möjligt att kombinera kvalitativ och kvantitativ metod (Eliasson 2013, s. 30–31). Även Alan Bryman (2018 s. 787) lyfter fram fördelar med en metodkombination och menar att användandet av metoderna blir allt vanligare i forskningssammanhang.

5.1 Kvalitativ metod

I denna studie har en kvalitativ ansats med semistrukturerade intervjuer valts som arbetsmetod för att undersöka lärares uppfattningar om elevers läsförmåga och läslust förankrat till digitaliseringen. Denna metodiska ansats ansågs bäst lämpad utifrån redan nämnda frågeställningar. Med hjälp av semistrukturerade kvalitativa intervjuer gavs respondenterna större utrymme att resonera kring sina uppfattningar av elevers läslust och digitaliseringens påverkan. Vi som intervjupersoner gavs även större möjligheter och flexibilitet att ställa följdfrågor förankrade i respondenternas svar. Den kvalitativa ansatsen verkar som ett samlingsbegrepp i den samhällsvetenskapliga forskningen. Metoden syftar till att beskriva växlande arbetsätt där undersökaren befinner sig inom den sociala kontexten som analyseras (Nationalencyklopedin 2023c). Bryman (2018, s. 457–459) beskriver att den kvalitativa forskningen fokuserar på tolkningens art av det som ska undersökas, där forskarens tolkning av det insamlade resultatet är av vikt. Metoden syftar till att reda ut problem samt påvisa nyanserade data som resulterar i större kontextuell förståelse (Bryman 2018, s. 457–459). I den kvalitativa metoden befinner sig tyngdpunkten på ord snarare än på siffror och statistik vid insamlingen av data. Den kvalitativa forskningen är av denna anledning svår att definiera med precision (Bryman 2018, s. 454). Johan Alvehus, författare till boken *Skriva en uppsats med kvalitativ metod: En handbok*, menar att den kvalitativa metoden ämnar synliggöra sådant som inte är uppenbart synligt vid en första anblick med syfte att påvisa samband (Alvehus 2019, s. 20) Ett begränsat material väljs ut för att undersökas mer ingående. Det utmärkande draget för arbetsmetoden är dess nära samband till studiens forskningsdata (Holme & Solvang 1997, s. 13–14). Vidare läggs stort värde vid den kontextuella miljön som intervjun äger rum i. Platsen ska vara relevant och intervjupersonerna noga utvalda (Bryman 2018, s. 459–460)

5.1.1 Intervjuer

Som en del i studien har vi valt intervjuer som arbetsmetod. Intervju är ett vanligt arbetsätt som tillämpas i kvalitativa undersökningar (Bryman 2018, s. 561). Syftet med föreliggande arbete är att undersöka hur digitaliseringen och digitala verktyg påverkar läsundervisningen och hur ett antal lärare i årskurs 7–9 arbetar för att främja elevers läsmotivation. Vidare vill vi ta reda på hur dessa lärare upplever att digitaliseringen påverkar läsundervisningen. Intervju som arbetsmetod är oss behjälpligt för att uppnå vårt syfte och besvara våra frågeställningar. Metoden erbjuder flexibilitet och närhet till den intervjuade respondenten. Intervjuer bidrar även till att vi som undersökare får information om respondentens personliga åsikter, erfarenheter och tankar kring valt undersökningsområde (Alvehus 2019, s. 84–85). Hur en intervju struktureras är väldigt varierande, det finns olika infallsvinklar och genomförandeformer att ta i beaktande inför en intervju. Vi har valt den semistrukturerade intervjumetoden för vårt genomförande. Vid en semistrukturerad intervju väljer forskaren ut specifika temaområden som intervjun ämnar att undersöka och beröra. Temaområden sammanställs i en intervjuguide med tillhörande frågor, där respondenten ges större frihet att besvara frågorna efter personliga åsikter och tankar (Bryman 2018, s. 563–564).

5.1.2 Urval och tillvägagångssätt

För att undersöka hur lärare arbetar läsfrämjande i undervisningen och hur digitaliseringen påverkar läsundervisningen krävdes ett lärarperspektiv. I valet av lärare för de semistrukturerade intervjuerna skedde urvalet med ett strategiskt element i sig (Alvehus 2019, s. 71). Två kriterier togs särskilt i beaktande i urvalet av respondenter. Respondenterna skulle vara examinerade ämneslärare på högstadiet och verksamma svensklärare. I urvalet av respondenter eftersträvade vi även en variation av ålder och arbetslivserfarenhet. Med anledning av detta användes en variant av strategiskt urval. Urvalsmetoden går ut på att medvetet handplocka respondenter med variation av exempelvis kön, ålder eller erfarenhet. Trost och Hultåker beskriver i *Enkätboken* att strategiska urval lämpar sig väl för den kvalitativa studien där undersökaren vill förvissa sig om en variation i intervjuaren (Trost & Hultåker 2016, s. 32–33). Vidare är det relevant för undersökningens syfte och frågeställningar att lärarna besitter olika erfarenheter och kunskaper kring läsfrämjande arbete och användningen av digitala verktyg i läsundervisningen. Utifrån ovan nämnda kriterier kontaktades svensklärare som vi sedan tidigare verksamhetsförlagda utbildningar har varit i kontakt med, vilket också gör urvalet till ett bekvämlighetsurval (Alvehus 2019, s. 72). De deltagande lärarna var de som enkelt fanns tillgängliga för oss och som vi med viss säkerhet tänkte skulle vilja ställa upp (Bryman 2018, s. 243), samtidigt som de uppfyllde våra kriterier. Urvalskriterierna tar sin utgångspunkt i en önskan om att intervju lärare med relevans för de aktuella forskningsfrågorna vilket Bryman kallar för ett målinriktat urval (Bryman 2018, s. 498). Med en förhoppning om att främja en innehållsrik materialinsamling är de intervjuade lärarna från fyra olika skolor och två olika kommuner.

I det första skedet kontaktades sex ämneslärare som vi sedan tidigare är bekanta med. Kontakten togs av oss via mejl. De fick kort information om studien och tillfrågades om de var intresserade av att ställa upp på en intervju. I den andra kontakten mejlades

information om forskningsstudien samt tillhörande samtyckesblanketter ut till lärarna. Därefter bokades intervjuer successivt in där vi eftersträvade att befinna oss på respondenternas respektive skola. Dock genomfördes en del av intervjuerna digitalt på grund av sjukdom och andra omständigheter. Vi strävade efter att boka in tider under ämneslärares planeringstid eller efter avslutad arbetsdag, detta i syfte att genomföra intervjuerna i en lugn och ostörd miljö (Bryman 2018, s. 566). Tillvägagångssättet baserades på en intervjuguide som utformats utifrån relevanta teman, med både öppna och slutna frågeställningar. Den semistrukturerade intervjun utgick därmed från intervjuguiden, vilket gjorde att vi som intervjuare hade större möjligheter att ställa följdfrågor och sonderingsfrågor för att vidareutveckla respondenternas svar (Bryman 2018, s. 565, 569). Den semistrukturerade intervjumetoden mynnar vanligtvis ut i massiva data och materialinsamling och med anledning av detta valdes ljudupptagning under intervjutillfällena. Ljudupptagningen används fördelaktigt vid sammanställning av materialet där utrymme ges för tolkning av intervjupersonernas svar på ett mer djupgående plan (Bryman 2018, s. 566). Avslutningsvis transkriberades och analyserades intervju svaren tematiskt utifrån likheter och skillnader i respondenternas respektive svar (Bryman 2018, s. 705).

5.2 Kvantitativ metod

Den kvantitativa metoden implementeras i syfte att studera data med hjälp av siffror och statistik från genomförd enkätundersökning. En enkät skickades ut till fyra högstadieskolor med syfte att mäta elevers läsmotivation, läsintresse och digitala användning i årskurserna 7–9. Då resultatet av elevers åsikter kopplat till tidigare nämnda frågeställningar presenteras i tabellformat får denna studie även en kvalitativ prägel (Bryman 2018, s. 232). En kvantitativ metod syftar till att beskriva, mäta eller förklara mätbara data. Bryman beskriver att kvantitativa metoder är användbara för att uppnå mätbara resultat och utmärks av en objektiv syn på reliabiliteten (Bryman 2018, s. 200–201, 358). Denna typ av metod lämpar sig väl till enkätundersökningar som i denna undersökning är den valda arbetsmetoden. Ändamålet med enkätundersökningen är att nå ut till en större mängd elever på högstadieskolor i vårt närområde. Därefter analyserades materialet med avsikt att mäta och undersöka hur elevernas läsvanor och läsmotivation ser ut, kopplat till den digitala användningen (Bryman 2018, s. 216–217). I kontrast till den omfattande datamängd som insamlats lämpar sig den kvantitativa tillämpningsmetoden väl med syftet att sammanställa och bearbeta den stora informationsmängden och framföra undersökningens resultat.

5.2.1 Enkätundersökning

Digitala surveyundersökningar genomfördes i syfte att besvara våra frågeställningar riktade mot elevers läs- och medievanor, läsmotivation och attityder till läsning (Bryman 2018, s. 297). I utformandet av frågorna i den digitala enkäten använde vi oss till stor del av *Enkätboken*, skriven av Jan Trost och Oscar Hultåker (2016). Enkätfrågorna har en hög grad av standardisering, vilket är vanligt förekommande i kvantitativa studier. Detta innebär att frågorna är detsamma för alla, både i formulering och följd, vilket bidrar till större möjligheter när det kommer till att jämförelser i det insamlade materialet (Trost & Hultåker 2016, s. 57–58).

I utformningen av enkätfrågorna har vi gjort ett medvetet val i att begränsa fritextfrågor. Trost och Hultåker menar att öppna frågor med öppna svarsalternativ bör undvikas eftersom de kan vara problematiskt av två olika anledningar. Svaren från fritextfrågor kan bli tidskrävande att hantera och de öppna frågorna tenderar även att ha en hög grad av svarsbortfall. Vidare menar författarna att följdfrågor och långa frågeformuleringar bör undvikas (Trost & Hultåker 2016, s. 74–75), vilket har tagits i beaktande vid utformningen av vår enkät. Av dessa anledningar har vi valt att i störst möjliga utsträckning använda slutna frågor, utan följdfrågor och med fasta svarsalternativ. Vidare har vi i utformningen av enkätfrågorna strävat efter ett vardagligt och tydligt språk med anpassning till enkätens mottagare (Trost & Hultåker 2016, s. 82), vilket är elever i årskurs 7–9. Frågornas ordningsföljd är ordnade och strukturerade tematiskt. Vi har strävat efter att frågor med samma ämnesmässiga innehåll följer varandra, vilket är av stor vikt (Trost & Hultåker 2016, s. 92).

5.2.2 Urval och tillvägagångssätt

Respondenterna i enkätundersökningen är elever i årskurs 7–9. Eleverna är fördelade på fyra olika skolor i två olika kommuner med omkring 19 000 respektive 10 000 invånare. Målet var att få minst 100 elever i årskurs 7–9 att delta i enkätundersökningen. Enkätundersökningen fanns tillgänglig under en tvåveckorsperiod och 124 antal elever har under denna period besvarat enkäten. Av dessa 124 elever är 62 flickor, 50 pojkar och 12 som valde att inte ange sitt kön.

Svensklärarna på de olika skolorna blev i ett första skede informerade om studien och enkätundersökningens syfte. De blev därefter tillfrågade om det fanns möjlighet att genomföra enkätundersökningen i deras årskurs 7–9. I detta avseende har ett bekvämlighetsurval tillämpats. Deltagarna i enkätundersökningen är således elever till studiens intervjuade lärare, därmed har vi använt oss av elever som varit lättillgängliga (Bryman 2018, s. 244, Trost & Hultåker 2016, s. 31, Alvehus 2019, s. 72). Inför enkätundersökningen fick eleverna och elevernas vårdnadshavare information om studien och dess syfte, samt om deltagandets anonymitet och frivillighet. I informationsbrevet framgick även att materialet från enkäten enbart skulle användas i utbildningssyfte och utgöra en del av studien. Vårdnadshavarna fick därefter fylla i en samtyckesblankett för sitt barns deltagande. Tider för genomförandet av enkätundersökningen bokades med svensklärarna. Vårt mål var att kunna närvara vid dessa tillfällen som ansvariga för studien i syfte att undvika eventuellt bortfall, kunna svara på frågor, samt för att återigen informera och påminna om deltagandets frivillighet och anonymitet. Enkätundersökningen skedde under lektionstid i elevernas hemklassrum med svenskläraren, eventuella resurser och vid några tillfällen var vi närvarande. Den digitala enkäten besvarades individuellt via elevernas datorer. Enkäten hade egentligen kunnat genomföras utan vår personliga närvaro, men vi såg det som en fördel att närvara där vi kunde. Vid de tillfällen som vi inte kunde närvara fick läraren i uppdrag att beskriva genomförandet, påminna om frivilligheten och anonymiteten samt att läsa upp ett kort meddelande från oss till eleverna.

5.3 Datainsamling och analysmetod

Vi har valt att använda oss av en metodkombination av kvalitativ och kvantitativ metod. Syftet med metodkombinationen är att metoderna ska komplettera varandra och ge en djup och bred bild av det beforskade området (Eliasson 2013, s. 31). I undersökningen har vi använt oss av en kvantitativ digital enkätundersökning och förhoppningen med enkätundersökningen var att få svar på hur elevernas läsmotivation såg ut, samt se deras läsvanor, attityder till läsning och i vilken utsträckning de använder internet. Vidare ville vi se i vilken grad eleverna använder digitala hjälpmedel som stöd i läsundervisningen. Enkätfrågorna är utformade i linje med Trost och Hultåkers beskrivning av standardisering och strukturering av frågor i enkätformulär. Detta ger oss en hög grad av standardisering i datainsamlingen, vilket är en fördel (Trost och Hultåker 2016, s. 57–58). Den digitala webbenkäten besvarades av 124 elever och för att analysera och bearbeta enkätsvaren använde vi oss av datorprogrammet Microsoft Word. Enkätprogrammet webbenkater.se sammanställde automatiskt frågorna med fasta svarsalternativ i cirkeldiagram. Svaren utan fasta svarsalternativ sammanställdes och omvandlades till procenttal. För att få en bättre översikt valde vi därefter av att föra in svaren och procenten i stapeldiagram.

I den kvalitativa delen användes semistrukturerade intervjuer med sex verksamma svensklärare. Syftet var att undersöka högstadielevs läsmotivation och läsattityd utifrån ett lärarperspektiv samt undersöka deras syn på digitaliseringen i relation till läsundervisningen. Alvehus menar att intervju som metod är fördelaktigt då metoden erbjuder både flexibilitet och närhet till det forskade undersökningsområdet. Genom en semistrukturerad intervju gavs det även möjlighet att ta del av respondenternas erfarenheter, tankar och personliga åsikter kring undersökningsområdet (Alvehus 2019, s. 84–85). För att analysera intervjuundersökningen tillämpades en innehållsanalys som Boréus och Bergström beskriver är lämpligt när ett material ska systematiskt kategoriseras (Boréus och Bergström 2018, s. 49–50). I första skedet transkriberades intervjuerna från tal till skrift och vi valde att transkribera materialet enskilt och ordagrant för att inte missa viktiga detaljer. Vidare analyserades materialet genom en induktiv ansats som Alvehus beskriver innebär att människans personliga erfarenheter och åsikter sätts i fokus (Alvehus 2019, s. 113). Transkriberingarna skrevs sedan ut till pappersformat för att enkelt brytas ner och kategoriseras genom färgkodning och teman. Respondenternas svar kategoriserades för att sedan kopplas till undersökningens frågeställningar. Genom detta skapades olika temaområden som enkelt gjorde att vi kunde urskilja mönster utifrån respondenternas svar (Boréus & Bergström 2018, s. 50–52).

5.4 Metodkritik

För att uppnå önskat resultat och besvara frågeställningarna har en metodkombination av såväl kvalitativ och som kvantitativ metod används i studien. Vanligt förekommande i uppsatser menar Alvehus (2019 s. 11) är metodkritiken som är ett sätt att diskutera och framföra uppsatsens trovärdighet och brister. Kritik och synpunkter kring metod och metodanvändning är vanligt förekommande mellan forskare som förespråkar viss typ av metodik (Bryman 2018, s. 219). I den kvalitativa forskningen handlar kritiken främst om forskarens tolkning och objektivitet till det insamlade materialet. Resultatet av den

kvalitativa ansatsen riskerar att präglas av forskarens subjektiva inställning till det beforskade området. Med anledning av detta menar förespråkare av den kvantitativa ansatsen att resultatets objektivitet kan ifrågasättas (Bryman 2018, s 484). Vidare riktas kritik mot generaliserbarheten inom kvalitativ forskning. Den kvantitativa ansatsen syftar till att generalisera den inhämtade kunskapen till andra utanför forskningsområdet. Dock menar kritiker att de intervjuade personerna i en undersökning inte kan verka som representanter för hela samhället. Kunskap baserat på undersökningsgruppen kan således inte generaliseras och verka för hela populationen (Bryman 2018, s. 484–485).

Likt den kvalitativa ansatsen finns det kritik riktad mot kvantitativ metod. Bryman beskriver att denna kritik kan beskrivas utifrån fyra former. Den kvantitativa forskningen negligerar “att skilja mellan å ena sidan människor och sociala institutioner och å andra sidan den naturliga världen” (Bryman 2018, s 219). Vidare innefattar kritiken mot kvantitativ metod och exempelvis enkätundersökningar att det finns osäkerheter i huruvida forskaren kan förlita sig på deltagarens svar. Bryman menar att deltagarna i vissa fall kan sakna kunskaper som frågorna kräver och att deltagarnas svar kan påverkas av den vardagliga relation som deltagaren har till ämnet (Bryman 2018, s. 220). En fjärde kritik mot kvantitativ metod är att den kvantitativa metoden tenderar att ge en “statisk bild av den sociala verkligheten som är åtskild från de individer som skapar denna verklighet.” (Bryman 2018, s. 220).

Som nämnt ovan finns det fördelar med att kombinera en kvalitativ metod och en kvantitativ metod. Men det finns även nackdelar. Utifrån den kritik som är riktad mot metoderna var för sig skulle en kombination av metoderna kunna leda till att studien brister på alla kritiska punkter. Ur ett annat perspektiv skulle kombinationen i stället kunna leda till att metodernas fördelar kompenserar varandras brister. Vår förhoppning har varit att metodkombinationen ska vara en fördel för vår studie där det erbjuds både bredd och djup (Eliasson 2013, s. 31), samt nyanserade data. I efterhand upplever vi att metodkombinationen har gynnat vår undersökning. Vid sammanställningen av resultaten insåg vi dock att det hade varit till vår fördel om fler frågor och följdfrågor ställts till de intervjuade lärarna i syfte att fördjupa och se fler kopplingar i relation till de valda teorierna. Även i enkäten upplevde vi att fler frågor eventuellt hade kunnat ställas för en djupare diskussion, dock gjordes en avvägning kring detta i syfte att undvika bortfall och säkerställa att eleverna orkade genomföra enkätundersökningen.

5.4.1 Validitet och reliabilitet

Validitet handlar om att den bedrivna forskningen ska vara väl genomtänkt och att undersökningens frågeställningar besvaras, detta för att säkerställa att det som ämnas att undersökas verkligen undersöks. Validitet handlar om undersökningens giltighet (Kihlström 2007, s. 231). Kihlström menar att validiteten ökar om en kompetent och kunnig utomstående person har läst intervjufrågorna och kommit med återkoppling. I vår undersökning har vår handledare läst både intervjufrågor och enkätfrågor och därefter gett återkoppling. I samråd med handledare justerades en del av frågorna, detta för att säkerställa att frågorna skulle bidra med svar till undersökningens syfte och frågeställningar. För att öka en undersökningens validitet kan det vara en fördel med att använda flera olika tekniker. I vår undersökning har vi valt att kombinera kvalitativ metod

och kvantitativ metod, vilket stärker undersökningens validitet. För att undersökningen ska vara lätt att förstå när den är färdigställd strävar vi efter ett tydligt språk och tydliga beskrivningar, även detta är något stärker validiteten (Kihlström 2007, s. 231). Inom validiteten poängterar Bryman att det finns två sorter, intern och extern validitet. Den externa validiteten innebär att andra forskare ska kunna genomföra samma undersökning igen. Den interna validiteten innebär att flera forskare är delaktiga i forskningen och samstämmiga i tolkningen av vad de ser och hör. Om fler gör datatolkning menar Bryman att den interna validiteten blir högre (Bryman 2018, s. 73). I undersökningen har vi varit två undersökare och en handledare som granskat och tolkat data, något som Bryman menar kan påverka den interna validiteten.

Reliabilitet innebär att den bedrivna forskningen är tillförlitlig och trovärdig. Samma eller likvärdiga resultat ska kunna uppnås om mätningen genomförs vid upprepade tillfällen (Kihlström 2007, s. 232). Denna undersökning har genomförts av två studenter, vilket Kihlström menar ökar reliabiliteten. De genomförda intervjuerna har spelats in och transkriberats av oss själva, vilket är en fördel vid tolkning av svaren och bidrar till att undersökningens reliabilitet stärks (Kihlström 2007, s. 233). Bryman (2018) beskriver att det inom reliabiliteten finns extern och intern reliabilitet. Forskaren ska vara insatt i undersökningsfältet och vara överens om tolkningsdata för att uppnå intern reliabilitet. Den externa reliabiliteten innebär att undersökningen kan upprepas. Dock poängterar Bryman att den externa reliabiliteten är svår att uppnå då sociala miljöer och sociala betingelser är föränderliga. Att få ett liknande resultat vid ny mätning är således svårt (Bryman 2018, s. 465). I datainsamlingen uppmärksammade vi att ett förtydligande av intervjufrågorna hade varit fördelaktigt. Vidare insåg vi att intervjuundersökningen kunnat innehålla fler frågor samt efterkommande följdfrågor. Detta hade således bidragit till ett djupare och bredare resultat, något som varit positivt för att uppnå en högre reliabilitet i vår undersökning.

5.5 Etiska aspekter

Forskning fyller en viktig funktion i samhället vilket gör att forskningen behöver hålla hög kvalitet (Vetenskapsrådet, 2017, s. 8). Forskare behöver göra forskningsetiska överväganden och säkerställa att den bedrivna forskningen följer de forskningsetiska riktlinjer Vetenskapsrådet har utarbetat. Forskaren ansvarar för att individer som medverkar i studien skyddas från kränkningar eller skador (Vetenskapsrådet 2017, s. 12). Detta gäller även för mindre studier, så som denna.

Denna studie tar sin utgångspunkt i Brymans grundläggande etiska principer som handlar om integritet, frivillighet, anonymitet och konfidentialitet (2018 s. 170). Studien följer de fyra krav som Vetenskapsrådet och Bryman listar: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I syfte att uppfylla informationskravet fick undersökningens deltagare inför intervjuerna och enkätundersökningarna information om undersökningens syfte, om deltagandets frivillighet och om undersökningens moment (Bryman 2018, s. 170–171 & Vetenskapsrådet 2002, s. 6). Samtyckeskravet handlar om att deltagarna frivilligt medverkar i studien (Bryman 2018, s. 170 & Vetenskapsrådet 2002, s. 6). Inför enkätundersökningarna fick vårdnadshavare till elever under 15 år information om att deltagandet både var anonymt och frivilligt. Vårdnadshavarna

behövde därefter fylla i ett skriftligt medgivande för samtycke till sitt barns deltagande i studien (Vetenskapsrådet 2002, s. 9). Lärarna blev dessutom informerade om att upplysa eleverna om frivilligheten i att besvara enkäten och att eleverna när som helst under undersökningens gång hade rätt att avbryta sin medverkan. Inför intervjuerna fick även lärarna information om deltagandets frivillighet och anonymitet, både skriftligt och muntligt. De fick också fylla i ett skriftligt medgivande för sitt samtycke till att delta i studien. Konfidentialitetskravet handlar om deltagandets anonymitet, vilket betyder att varken deltagaren eller berörd skola kommer att kunna identifieras vid färdigställt arbete (Bryman 2018, s. 170 & Vetenskapsrådet 2002, s. 12). Det insamlade materialet kommer endast att användas för den aktuella studiens forskningsändamål (Bryman 2018, s. 170 & Vetenskapsrådet 2002, s. 14), vilket gör att nyttjandekravet uppfylls. I informationsbrevet (bilaga 3 och 5) som skickades ut till både lärare och vårdnadshavare framgår det att studien uppfyller dessa fyra huvudkrav (Vetenskapsrådet 2002, s. 6). Även eleverna har inför enkätundersökningen fått informationen.

6. Resultat

I detta avsnitt redovisas resultaten från de genomförda datainsamlingarna. Avsnittet är uppdelat i två delar med tillhörande underrubriker i syfte att underlätta redovisningen och för att tydligare och enklare kunna se mönster i materialet. Innehållet i det insamlade materialet är även systematiserat och kategoriserat för att skapa tydlighet och struktur. Utifrån datamaterialet besvaras undersökningens frågeställningar.

6.1 Intervjuundersökning

En presentation av materialet från genomförda intervjuer presenteras i detta avsnitt. Sex verksamma svensklärare på högstadiet som funnits i vår närhet har intervjuats. I urvalet av lärare har olika arbetslivserfarenheter och åldrar beaktats. Lärarna har handplockats i enlighet med förutbestämda urvalskriterier, något som gör att lärarna valts utifrån både ett strategiskt- och bekvämlighetsurval. Syftet med intervjuundersökningen är att undersöka verksamma ämneslärare i svenskas bild av digitaliseringens påverkan på läsundervisningen och hur de arbetar läsfrämjande i sin undervisning. Vidare syftar undersökningen till att ta reda på hur digitaliseringen påverkat läsundervisningen och vilka tankar lärare har kring detta. De respondenter som intervjuats förblir anonymiserade och därför kommer dessa respondenter att benämnas med bokstäverna A, B, C, D, E, F. Den datainsamling som kommer presenteras har kategoriserats efter relevanta tematiska områden kopplat till studiens frågeställningar. Dessa presenteras i tre underrubriker; läsmotivation och läslust, läsundervisning och digitala verktyg.

6.1.1 Läsmotivation och läslust

I vår undersökning *“Den livsviktiga läsningen – Hur väcker vi elevernas läslust i en digitaliserad värld?”* har vikten av elevernas läslust uppdagats. Begreppet läslust beskrivs av samtliga lärare vara när en bok är så pass bra att läsaren vill djupdyka in i den och utforska nya världar, när suget efter att läsa finns och när läsaren upplever lässtunden som njutbar och avkopplande. Lärare C beskriver att läslust ungefär är som att ge sig ut i löparspåret.

[...] Det är jobbigt första 500 metrarna men jag är ändå nyfiken på att komma vidare, undrar hur det här går? Vad blir det här för någonting? Efter 2 km så tycker jag att det är härligt och man bara flyger fram över stockarna och stennarna. Att få längta efter det, när läslusten har blivit ett naturligt inslag och jag blir tillfredsställd. Det finns heller ingenting som är så djävulskt hemskt som när en bra bok tar slut. Man får ju abstinens. Vad ska jag hitta nu då? [...] (Lärare C).

Samtliga lärare i undersökningen poängterar vikten av att elever har en inneboende läslust, främst när det kommer till undervisningssammanhang. Lärare D menar att läsandet och läsundervisningen blir lättare för eleverna om de upplever någon slags läslust. Dock menar lärare D att de ofta får tvinga eleverna in i själva läsoplevelsen. I linje med detta beskriver lärare C att läslusten är viktigt men att den inte finns bland eleverna. Lärare C menar också att denne behöver hota och tvinga eleverna till att läsa och om läslusten hade funnits hos eleverna hade undervisningen således blivit mycket lättsammare. Lärare A beskriver att det finns en ”machokultur” i dennes klasser, något som påverkar elevernas läsattityder och läslust negativt. Lärare B lyfter att all bra läsning startar i just läslusten, om de tycker att läsningen är rolig blir det lättare att läsa och utvecklas. Vidare beskriver lärare F att dennes elever har så pass låg läslust att de inte ens klarar av att läsa kortare instruktioner eller texter.

[...] Ne jag tycker att den är ganska bristande, alltså man... [funderar] det är ju svårt allt ifrån att få dom att läsa en instruktion... jag har en genomgång, jag berättar... dom ser vad jag har skrivit alltså skriftligt, jag står där och upp-repar... [ehh] för dom elever som behöver liksom lyssna, så gör jag, alltså jag läser ju samtidigt som dom kan läsa den, och den finns där, dom kan gå till-baks till den. Och ändå får man den här frågan vad ska jag göra? Alltså du börjar inte ens med att gå in och läsa instruktionen för att det är... ja jag upplever det som att dom tycker det är för jobbigt, det går fortare, det går smidigare om jag bara säger vad dom ska göra [...] (Lärare F).

[...] Det är ju jättesvårt att få dom att vilja läsa, det finns liksom inte [...] (Lärare D).

[...] I och med den här digitaliseringen så har ju det här med att sitta och läsa en och samma text, en längre text, försvunnit mycket i och med det, att dom har ju en annan slags läsning idag ungdomarna än vad som fanns förr, när det bara kanske fanns böcker och läsa och kanske inte så mycket annat att ta till sig information via. Så har ju det konkurrerat ut, den här, liksom läsningen, om man tänker bokform [...] (Lärare E).

[...] Våldigt varierande, väldigt varierande. De som har ett relativt välutvecklat språk och egentligen skulle ha goda förutsättningar att liksom få drunkna

i böcker eller uppleva det härliga i att drunkna i böcker, men det är liksom andra saker som stör dem. Det är vad som pågår i klassrummet, det som pågår i deras hjärna, vi har ju liksom hela NPF-spektrat. Men om jag tänker på perspektivet [Funderar], sen 1978 då jag började som vikarie så skulle jag påstå att läslusten är mycket mindre idag [...] (Lärare C).

Samtliga lärare upplever att etablerandet av läslusten inte enbart ligger hos eleverna själva, utan att de som lärare kan påverka elevers läslust i positiv riktning. Lärare B, E och F lyfter valet av böcker som en viktig faktor. Urvalet av böcker bör baseras på elevernas intressen och vad de kan tänkas uppleva givande och spännande. Lärare D menar att det är viktigt att sätta boken i ett sammanhang för att väcka elevernas intresse för den.

[...] alltså så att det finns ju alltid, alltid en tanke bakom vad man väljer för bok vid läsning, så att det ska bli lite mer motiverande och så tänker vi [...] (Lärare D).

Lärare C går i linje med övriga respondenter och menar att etablerandet av läslust sker i samspelet mellan lärare, elever och vårdnadshavare. Läraren menar att vårdnadshavarens utbildningsbakgrund spelar en stor roll och är således en viktig faktor till barnens inboende läslust. Läraren har reflekterat över att elever med icke läsande föräldrar och med lägre utbildningsnivåer tenderar att läsa mindre. Lärare A lyfter variation av arbetssätt, nyfikenhet och att vara en läsande förebild som centrala delar i etablerandet av elevernas läslust. Att vara en läsande förebild tycker samtliga lärare är viktigt för att utveckla och stärka elevers läslust och läsmotivation. Lärare C beskriver att intresset för läsning kan smitta av sig och lärare B menar att det är viktigt att visa eleverna sitt intresse och engagemang för det lästa. Lärare F skrattar och beskriver under intervjun att en elev i nian sagt "det ser ut som att du går på ecstasy eller någonting" i samband med att denne samtalat om litteraturhistoria, något läraren i fråga brinner för. Lärare F menar därför att intresset för läsning kan smitta av sig och att det därför är viktigt att vara en läsande förebild, då det kan få eleverna läsintresserade.

I frågan kring det läsfrämjande och motivationsskapande arbetet nämner respondenterna att det är viktigt att undervisningen präglas av läsning med olika typer av texter. Lärare C menar att det handlar om att både konstatera att "nu ska vi läsa" samt göra undervisningen så smaklig som möjligt. Läraren beskriver att det är viktigt att erbjuda läsande på olika nivåer, tipsa, underlätta, facilitera och framför allt ligga på. Vidare är det viktigt att individanpassa och intressegöra läsandet. Lärare D poängterar att det är viktigt att inte sätta för höga krav utan istället låta eleverna läsa kortare stunder då de ofta är ovana att läsa, för att successivt öka i framtiden. Lärare A och F beskriver att skönlitterära böcker är viktiga inslag i det läsfrämjande arbetet. Vidare menar lärare F att denne får uppmuntra stökigare elever som är omotiverade till att läsa genom belöningar, yttre faktorer, som exempelvis att sluta tidigare.

[...] Ja, det är att jobba med en skönlitterär bok. Jag använder oftast boken en hel termin, och så gör jag uppgiften utifrån den. Det är också så att man kan

diskutera med eleverna om vad vi kan skriva kring den aktuella boken. Vi kan ibland skriva dagböcker eller så har jag gjort någon sådan här filmaffisch [...] (Lärare A).

[...] Det finns en ovilja att läsa. Och ibland så tror jag, för att överbrygga det, så dels behöver du ha en bok som är bra, att man hittar böcker som är riktigt, riktigt bra. Och där tror jag att det är väldigt... [ehm]... att man bör ta hjälp från kunniga bibliotekarier [...] Men när du har den där boken som du vet är bra och som folk kommer att börja läsa... att ge eleverna då tid att komma in... Att jag också sitter och läser, jag kanske först läser högt och sen sitter jag och läser, för då signalerar jag ju att det här är viktigt [...] (Lärare F).

6.1.2 Läsundervisning

Det framkommer i intervjuerna att samtliga lärare aktivt arbetar för att främja elevers läsmotivation, läslust och läsförståelse. Arbetssätten varierar bland de intervjuade lärarna, men samtliga lärare arbetar genomgående och aktivt med att stärka elevernas läsförståelse och läsmotivation. Lärare D, E och F arbetar mycket med lässtrategier i syfte att utveckla elevernas läsförståelse. Lässtrategierna hjälper till att synliggöra för eleverna att läsning handlar om mer än att bara söka svar i en text, det handlar också om att förstå det som faktiskt står i texten.

[...] För att visa... alltså nivåerna på läsning... att det inte bara är att leta ett svar i texten, du måste förstå det som står där och göra kopplingar [...] (lärare F).

Lärare A, C, D och E beskriver vikten av arbetet runt omkring läsningen. Läsning av skönlitterära verk kopplas med fördel till ett tema eller ett arbetsområde enligt lärare D och E. Lärare C arbetar mycket med läsprojekt som sträcker sig över en längre period och lärare A beskriver att läsningen bör kopplas till andra uppgifter, exempelvis presentationer, diskussioner och filmatiseringar. Samtliga lärare belyser sammantaget vikten av att ha ett syfte med läsningen och att anpassa läsundervisningen utifrån både individ och grupp.

[...] Jag arbetar lite olika i olika klasser. Beror alldeles på vad det är för klass [...] (lärare A).

Det finns en variation i de intervjuade lärarnas arbetssätt, samtidigt finns det en gemensam strävan efter att stärka elevernas läsförståelse och locka fram läslusten och läsmotivationen som lärarna upplever att många elever idag saknar. Undervisningen präglas av både högläsning och individuell läsning, där majoriteten av lärarna upplever att högläsning bidrar med mycket positivt. Lärare B, E och F beskriver att högläsning möjliggör att alla elever följer med och är på samma ställe, vilket underlättar förståelsen då svåra ord och andra oklarheter kan diskuteras i helklass.

[...] Fördelen med högläsningen så vet man att alla är med, man kan fånga upp svåra ord eller saker som kan vara svåra att förstå och så vet man att alla är med jämfört med när dom läser tyst och inte tar ansvaret på samma sätt [...] (Lärare B).

Lärare A, C och F beskriver att högläsning bidrar till att eleverna hör orden, samtidigt som det är viktigt att eleverna ser orden genom att följa med i texten. Lärare F och C belyser dock att det inte alltid är så enkelt att få eleverna att faktiskt följa med i texten, vilket resulterar i att de går miste om många viktiga delar av högläsningen.

[...] Så att ehm att läsa högt är att höra orden, i bästa fall se orden samtidigt som man säger dom eller hör någon säga det, det gör någonting med språkutveckling det är jag alldeles övertygad om [...] Jag ber alltid om jag läser upp saker högt och alla elever har tillgång till det så att säga, följ med i texten nu läser jag upp det här. Jag vet ju att det inte är många som gör det men för de 2, 3 st som gör det och som både ser ordet och hör ordet, är det bra för [...] (Lärare C).

[...] för när jag högläser också så säger jag att ni ska följa med i texten... och gång på gång, jag tittar ju upp, gång på gång upprepar jag följ med i texten ni som... för att, du tappar saker, du tappar hur ord stavas när du inte ser, du kanske hör ett ord så ser du att stavningen är annorlunda, då kan du ju notera det till exempel, men tittar du inte i texten så gör du ju inte dom noteringarna [...] (Lärare F).

Den individuella läsningen kombineras ofta med högläsning. Lärare D, E och F beskriver att det finns fördelar med att inleda läsningen av en skönlitterär bok med högläsning, för att därefter låta eleverna läsa individuellt i sin egen takt. Fördelarna med individuell tyst läsning är också många enligt lärarna. Lärare E beskriver att den individuella läsningen gör att eleverna får öva sin läshastighet och att faktiskt ta sig igenom en bok själv. Lärare F belyser också positiva aspekter av den individuella läsningen, samtidigt som det finns ett upplevt motstånd till läsningen bland eleverna.

[...] Ehm... Ja, så att läsa själv... du får dina tankar då när du får dom, du kan jobba vidare med texten just därifrån du är, slå upp dom ord du behöver. Jag tycker ju att det ger väldigt mycket när det funkar. Men du måste ju göra den där läsningen, som tyvärr många elever upplever jag... nu, jag ska inte sätta någon siffra nu på hur många, men... jamen hälften i alla fall, känns det ju som har ett motstånd mot att läsa överhuvudtaget [...] (Lärare F).

Samtliga lärare gör anpassningar i sin läsundervisning, både på individ- och gruppnivå. Material i form av böcker, texter och uppgifter anpassas utifrån elevernas olika kunskapsnivåer. Lärare D beskriver att en del elever behöver mer stöttning i sin läsning, vilket kan ges genom att lärare och elev diskuterar boken och handlingen oftare under läsningens

gång. Även lärare E lyfter samtalet som en slags anpassning, både mellan lärare och elev, men också elever emellan.

[...] Men sen är det ju också, vi har ju mycket boksamtal. Att dom får prata mycket om det dom har läst. Det tror jag är viktigt att dom får sitta och lyssna. Asså även fast jag inte förstått allting själv då men då får man ju höra när dom andra pratar så kan jag ju också dra slutsatser. [...] Men jag upplever boksamtalen är bra för då får dom ofta en aha, aha var det så? [...] (Lärare E).

Genom läslogg och stödfrågor får eleverna också stöd i sin läsning. Stödfrågorna har en stöttande funktion under läsningen och läsloggen hjälper eleverna att komma ihåg vad som har hänt. Läsloggen ger läraren möjlighet att se hur läsningen går för eleverna och lärare E beskriver att kommentarer och följdfrågor från läraren kan skrivas i läsloggen. Lärare A och F belyser också vikten av att faktiskt anpassa undervisningen efter alla elever, även de elever som har högre betyg och ligger långt fram i sin läsförståelse.

[...] Det är jätteviktigt att även främja arbetet för dom som ligger långt fram i läsförståelse, många gånger kan dom oftast glömmas bort. [...] (Lärare A).

[...] precis som att man kämpar med att eleverna ska nå E, så känns det allt för ofta som att man lämnar dom som ligger på A-nivå i sticket [...] (Lärare F).

I samtliga lärares klasser finns det elever med läs- och skrivsvårigheter som har tillgång till inläsningstjänster. Samtliga lärare beskriver att de elever som är i behov av att lyssna på böckerna får göra det. Lärare D menar dock att en stor del av eleverna hellre vill lyssna än läsa av ren lathet, men att det endast är eleverna med lässvårigheter som tillåts att lyssna. Elever med förutsättningar att faktiskt läsa ska göra det för att öva sina läsfärdigheter och sin läshastighet. Lärare F belyser att trots att eleverna med lässvårigheter givetvis har tillgång till inläsningstjänster, så behöver de också läsa i syfte att utveckla sina förmågor. Inläsningstjänster ses som ett komplement till den fysiska boken. Lärare F uppmanar alltid de elever som lyssnar på en bok att samtidigt följa med i den fysiska boken.

[...] dom som då har svårt med läs och... ja läsning... så brukar jag... ibland vill jag att dom ska läsa, för att hur det än är sånt som man har svårt för ska man inte undvika, utan man behöver ju snarare utsättas för det för att öva. Men jag förstår också att om du anstränger hjärnan jättemycket för att läsa och du har dyslexi och bokstäverna hoppar så kanske du bara orkar det i femton minuter, eller i tio minuter, ja men då är det ju ett bra alternativ att få lyssna på boken, samtidigt, det brukar jag alltid säga, följ ändå men i boken för du får ju ändå hjälp då... Så det tycker jag att det är bra för [...] ja men på inläsningstjänst där det finns en del böcker. Men samma sak där brukar jag också säga jag vill ändå att alla ska läsa någonting i den fysiska boken men sen kan man ha det som ett komplement [...] (Lärare F).

6.1.3 Digitala verktyg

I undervisningen beskriver lärarna att digitala verktyg används. Dock menar samtliga respondenter att det är komplext och ofta leder till distraktion hos eleverna. Internet är scroll-vänligt och kräver att användaren vet hur verktyget hanteras samt hur denne förhåller sig källkritiskt. Lärare A, C, D och E beskriver att eleverna, genom olika hyperlänkar, lätt kommer in på spel eller internetsidor som inte är relevanta för skolarbetet. Lärare B menar att skärmar ofta leder till att eleverna tappar fokus och lärare C tycker att arbetet kring det digitala är utmanande. Vidare beskriver lärare E att det är viktigt att lära elever hur de ska navigera när de använder digitala verktyg.

[...] man måste ju kanske lära dom också hur man navigerar. Att gå ut på en webbsida, det är ju så många saker att titta på så... Ibland finns det ju inget stopp. Det är länk efter länk så det kan ju liksom bli jättemycket om man inte vet vad man ska göra [...] (Lärare E).

[...] Att läsa på nätet är svårt, först ska man veta vart man ska läsa och vilka som är källorna så då måste man vara källkritisk. Sen på nätet så scrollas det upp och ner, de har ingen koll på vart de hamnar någonstans, de kanske kommer in på spel osv [...] Vi har haft mycket diskussioner kring digitala verktyg då vi upptäckt en hel del plagiat hos eleverna på senaste, dom klipper och klistrar. Så nu tänker vi börja jobba mycket med att skriva förhand och läsa analogt, även skriva svaren i det digitala verktyget Trelson [...] (Lärare A).

Digitala verktyg tycks försvåra läsundervisningen. Lärare A och E beskriver att läsning på en skärm är en annan form av läsning, en läsning som är svårare att bemästra. Lärare D tycker att eleverna inte djupläser när de läser digitalt på samma sätt som när de läser analogt och lärare E anser att eleverna har svårare att ta sig an en skärmbaserad text. Dock menar lärare A, B, D, E och F att digitala verktyg, ur vissa aspekter, kan fungera som ett pedagogiskt verktyg. Lärare D beskriver att smartboarden är ett viktigt kompletterande verktyg i dennes undervisning. Smartboarden med dess finesser bidrar till att planering av arbetsområden blir smidigare samt att undervisningen genomförs lättare. Lärare E använder också smartboards i sin undervisning och menar att det underlättar då bland annat videospelat material ska visas för eleverna. Lärare E menar också att dator och andra tekniska verktyg är bra då eleverna ska spela in boksamtal eller poddar. Lärare C beskriver att digitala verktyg enbart används i undervisningen i sällsynta fall och sker exempelvis om eleven behöver uppläst text och pedagogen inte har möjlighet att högläsa för eleven. I linje med detta menar lärare B att digitala verktyg är positiva i de avseenden där eleven kan få texten uppläst och typsnitt kan ändras.

[...] För vissa elever är de digitala verktygen en fördel för att lyckas. Vissa av mina elever kan ha svårt med att läsa och skriva och utan dessa verktyg skulle dom annars inte klara sig [...] Det ju lätt att hitta material, man kan söka efter saker bara jag vet vad jag är ute efter, typ så. Vi har haft digilär. Så det öppnar

upp för mycket, även för eleverna. Om jag vet något specifikt som eleverna är motiverade av så kan jag lättare hitta det via digitalt [...] (Lärare A).

[...] sen har ju alla ipads, så jag menar det går ju att göra filmer och vi har boksamtals-appar med olika frågor eller sådär och... eeh, quizlet och kahoot kan vi ju använda [...] (Lärare E).

Respondenterna beskriver även att läslusten och läsmotivationen påverkas av digitaliseringen. Fokuset kan inte behållas och lärare A upplever att eleverna får större läslust och motivation till att läsa när de läser i pappersformat. Lärare E, D och F beskriver att webbaserade forum och sociala medier lätt tar upp ungdomars uppmärksamhet, något som de menar påverkar både läslusten och läsmotivationen negativt. Det finns andra konkurrerande medier idag och läsningen blir således inte lika prioriterad. Lärare B beskriver att lektionerna där de arbetar digitalt blir mycket stökigare än de lektioner som de jobbar med analogt material. Samtidigt betonar lärare C att de som sedan tidigare varit läsintresserade har genom sociala kanaler funnit likasinnade i bokgrupper och andra samfund, medan de ointresserade blivit ännu mindre intresserade då andra sociala aktiviteter tar uppmärksamheten.

[...] Det har polariserats, alltså det har dragit isär, du får dom som blir ännu mer uppmuntrade i sitt läsande för dom har redan en ingång men sen får man en ganska stor grupp som är digitalt infödda men riskerar att bli analfabeter [...] (Lärare C).

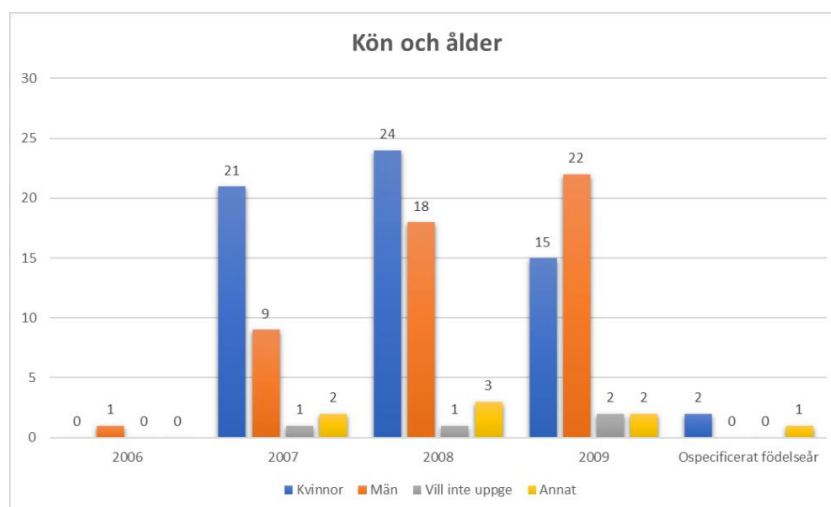
Lärare A och B menar att läsningen har blivit svårare att motivera till och menar att läs- och skrivundervisningen bör vara alla ämneslärares ansvar. Det är inte bara svensklärarna som ska undervisa i detta, utan hela skolan tillsammans. Lärare B betonar även att den digitala utvecklingen gått för fort fram.

[...] vi har pratat en del om det här, vi försöker gå tillbaka lite och backa lite och inte använda så jättemycket datorer när det inte behövs. Jag känner själv också när jag läser en fysisk bok eller på en läsplatta, det är också skillnad, det blir inte samma sak [...] och jag tror att vi kommer behöva gå tillbaka lite i tiden vad gäller digitaliseringen, det har gått lite för fort [...] (Lärare B).

6.2 Enkätundersökning

En presentation av datainsamlingen från genomförda enkätundersökningar kommer i detta avsnitt att presenteras. Syftet med enkätundersökningen är att undersöka hur elever i årskurserna 7–9 ser på läsning och hur deras läsvanor, läsmotivation och attityder till läsning ser ut. Vidare ämnar vi söka svar i elevernas digitala användning och hur detta kan tänkas påverka deras syn på läsning av både traditionella och digitala texter. Enkätundersökningen besvarades av 124 elever i åldrarna 12–16 år. Den insamlade datan från enkäten presenteras i procent, där vi använt oss av cirkel- och stapeldiagram för att lättare synliggöra resultaten.

6.2.1 Bakgrundsfaktorer



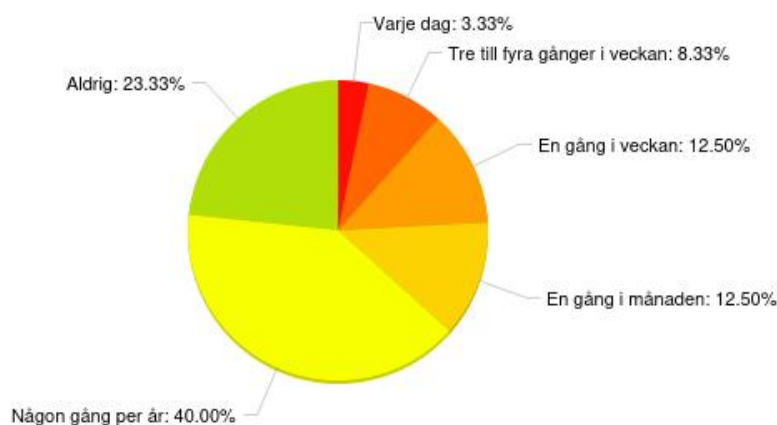
Figur 1. Enkätfråga 1 och 2: Kön och ålder

Enkäten besvarades av totalt 124 elever i åldrarna 12–16 år där 50,0% var flickor, 40,3% var pojkar, 3,2% ville inte uppge sin könsidentitet och 6,5% svarade annat. Av dessa är 1% födda 2006, 26% födda 2007, 37% födda 2008, 33% födda 2009 och 3% födda annat årtal (se figur 1). Av de som besvarat enkäten är majoriteten (64%) bosatta i Ljusdals kommun, respektive Bergs kommun (34%) och svarsalternativet annat (2%).

I enkäten framkommer det att 92,5% av respondenterna har blivit höglästa för under uppväxten. 2,5% svarade att högläsning inte var en del av deras uppväxt och 5% visste inte om de blivit höglästa för under uppväxten. Vidare uppger 51,7% att deras vårdnadshavare läser på fritiden respektive 25% att vårdnadshavare inte läser på fritiden och 23,3% att de inte vet om deras vårdnadshavare läser på fritiden. På frågan om eleverna har böcker hemma hos sig svarade 96,7% ja medan 3,3% svarade nej. Av undersökningens resultat går det även att utläsa att eleverna som svarat att de blivit höglästa för, samt svarat att de har vårdnadshavare som läser på fritiden, läser mer på sin fritid jämfört med de respondenter som svarat att de inte blivit höglästa för eller har läsande vårdnadshavare.

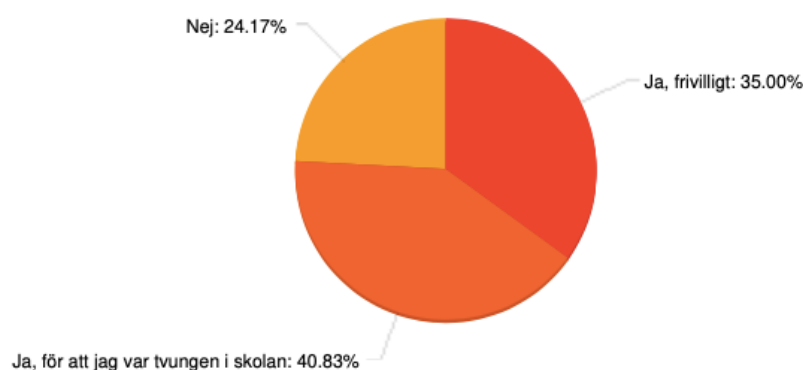
6.2.2 Läsvanor, fritidsläsning och skolrelaterad läsning

Av de inkomna enkätsvaren framkommer det att fritidsläsning inte är ett vanligt inslag i ungdomarnas liv. Av de 124 elever som besvarat enkäten är det enbart 32,5% som läser på sin fritid medan 67,5% inte läser alls på sin fritid.



Figur 2. Enkätfråga 8: Hur ofta läser du böcker på din fritid?

På frågan hur ofta eleverna läser på sin fritid (se figur 2) framkommer det att 40% av respondenterna endast läser böcker någon gång per år. 23,33% av eleverna uppger i enkätundersökningen att de aldrig läser på fritiden, 12,5% läser en gång i månaden och 12,5% läser en gång i veckan. 8,33% uppger att de läser på fritiden tre till fyra gånger i veckan och endast 3,33% uppger att de läser varje dag.

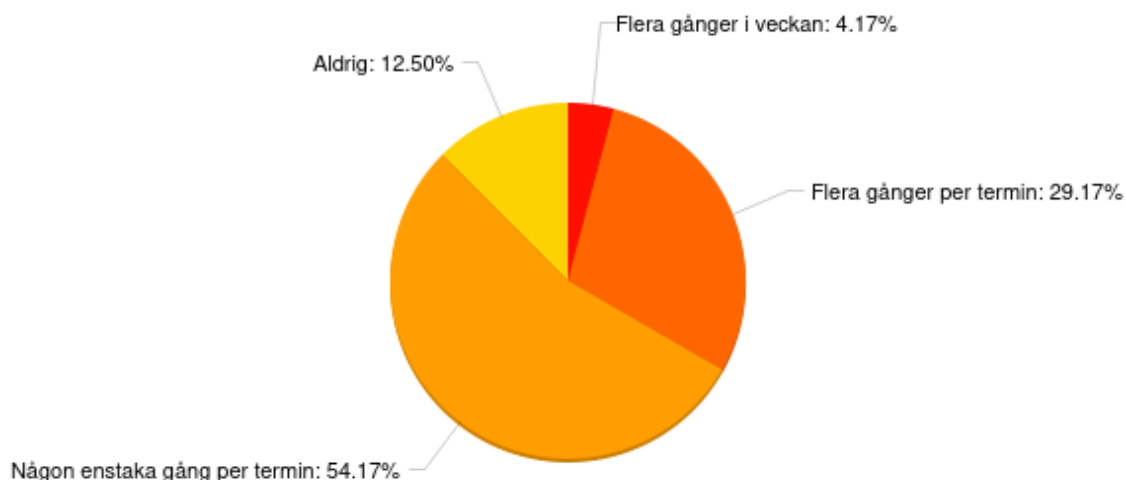


Figur 3. Enkätfråga 9: Har du under det senaste året läst en hel bok?

Av de tillfrågade eleverna är det 35% som under det senaste året har läst en hel bok frivilligt medan 40,83% svarar att de läst en hel bok, men enbart för att de varit tvungna i skolan. 24,17% av respondenterna uppger att de inte läst en hel bok under det senaste året (se figur 3). Vidare framkommer det i enkätundersökningen att 17,5% av eleverna lånar böcker från kommunens eller skolans bibliotek medan 82,5% uppger att de inte lånar några böcker alls från biblioteket. Detta speglar sig i frågan hur mycket tid de spenderar på traditionell läsning under en dag. 0,8% svarar att de läser 4–6 timmar, 26,9% svarar att de läser 1–2 timmar, 26,9% svarar att de läser mindre än en timme och 45,4% svarar att de inte lägger någon tid alls på läsning.

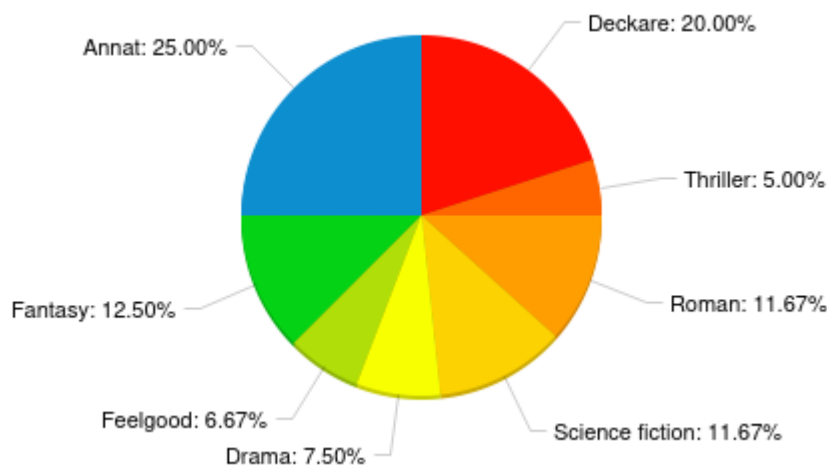
45,8% av eleverna uppger att de helst läser en bok på frågan “om du får välja, läser du en bok (fysiskt/digital) eller lyssnar du på en ljudbok?”. Tätt bakom detta har

36,7% svarat att de hellre lyssnar på ljudbok och 17,5% föredrar både böcker och ljudböcker.



Figur 4. Enkätfråga 23: Hur ofta läser ni skönlitteratur i skolan?

I enkätundersökningen framkommer det även att den skönlitterära läsningen till största del sker någon enstaka gång per termin (se figur 4) och 85% av deltagarna anser att den läsundervisning som de får är tillräcklig. Vidare framkommer det att högläsning är ett väldigt vanligt inslag i undervisningen, men att 66,7% av eleverna ändå föredrar den tysta och individuella läsningen.

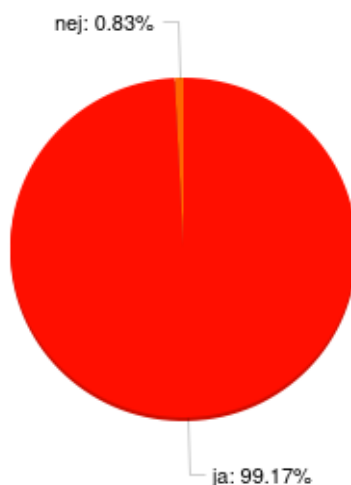


Figur 5. Enkätfråga 20: Vilken skönlitterär genre läser du helst?

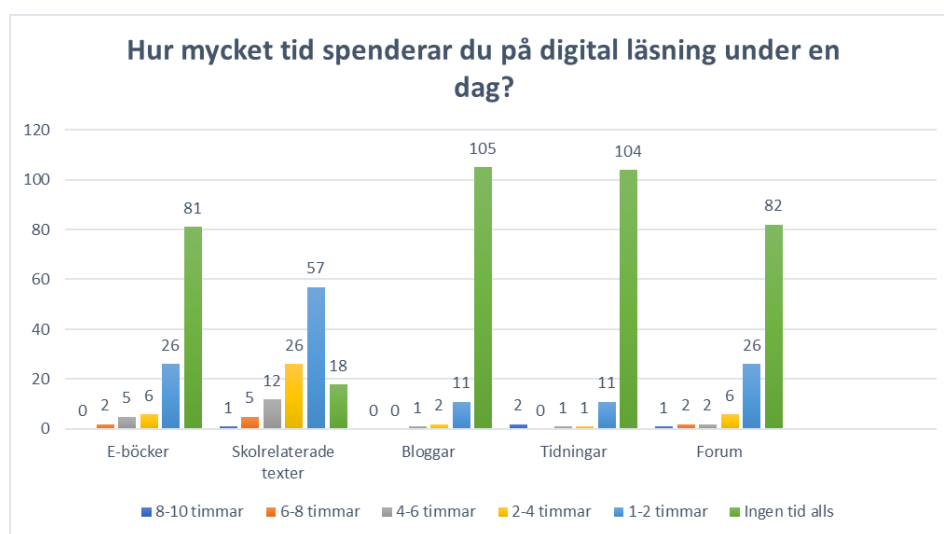
På frågan om vilken skönlitterär genre eleverna helst läser varierade svaren (se figur 5). Svartalernativet "annat" valdes av 25% av deltagarna med en specificering på genrerna skräck och thrillers. I övrigt tyder enkätsvaren på att deckare (20%), fantasy (12,5%) och science fiction (11,67%) är de tre populäraste genrerna bland eleverna.

6.2.3 Medievanor, internetanvändning och digital läsning

Av de 124 elever som besvarade enkäten har 99,17% tillgång till internet i hemmet (se figur 6). Av dessa är det enbart 13,33% som har begränsad skärmtid, övriga 86,67% uppger att de har fri tillgång till skärmar och har således ingen begränsning.

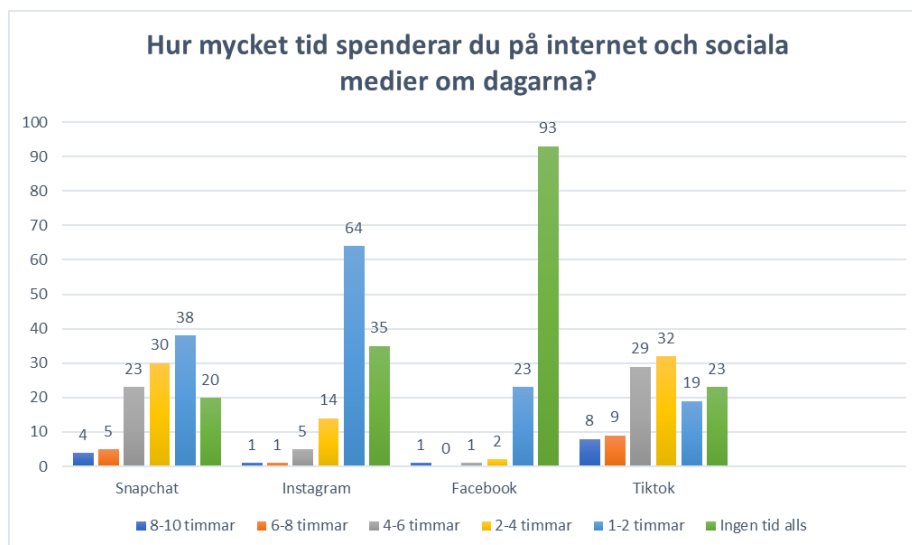


Figur 6. Enkätfråga 11: Har du tillgång till internet i hemmet?



Figur 7. Enkätfråga 13: Hur mycket tid spenderar du på digital läsning under en dag?

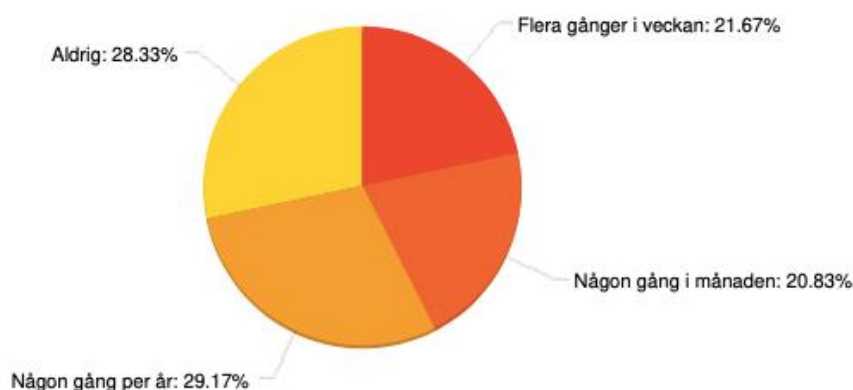
Den skolrelaterade läsningen är den form av digital läsning som eleverna i enkätundersökningen anger att de spenderar mest tid på. Vidare har 21,67% av eleverna svarat att de spenderar 1–2 timmar på läsning av E-böcker och 21,67% av eleverna anger att de spenderar 1–2 timmar på läsning på olika forum. Lägst antal elever läser tidningar och bloggar. I enkätfrågan om eleverna föredrar att läsa en fysisk bok eller en digital bok framgår det att 70,8% av eleverna föredrar den fysiska boken.



Figur 8. Enkätfråga 14: Hur mycket tid spenderar du på internet och sociala medier om dagarna?

I figur 8 synliggörs det att de 120 elever som besvarat frågan spenderar mycket tid på internet och sociala medier. Facebook och Instagram är generellt de två sociala kanaler som eleverna spenderar minst tid på. Utöver detta spenderar eleverna sin tid på Snapchat och Tiktok i varierande tidsintervaller. 25% av eleverna menar att de använder Snapchat 2–4 timmar om dagen och 26,67% av eleverna har svarat att de använder Tiktok 2–4 timmar om dagen. 6,67% har uppgett att de spenderar 8–10 timmar om dagen på Tiktok och 3,33% på Snapchat.

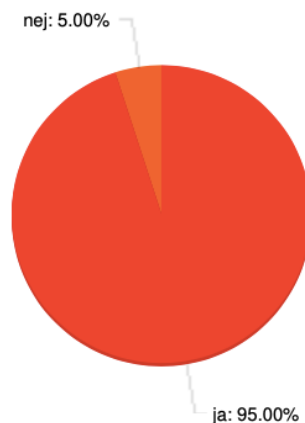
6.2.4 Läslust och läsmotivation



Figur 9. Enkätfråga 18: Hur ofta känner du dig motiverad till att läsa?

Av de 120 deltagande eleverna svarade 21,67% att de känner sig motiverade till att läsa flera gånger i veckan. 20,83% av eleverna svarade att de känner läsmotivation någon gång i månaden medan 29,17% känner det någon gång per år. Andelen elever som aldrig känner läsmotivation visar sig vara 28,33% (se figur 9). Vad som gör eleverna motiverade till att läsa varierar. En stor del av eleverna beskriver att de upplever läsmotivation när de

lyckas hitta en riktigt bra, intressant och spännande bok. Ett fåtal elever beskriver att de gärna läser för att koppla av och för att de upplever det som en rolig och mysig aktivitet. En del av eleverna beskriver att de kan uppleva motivation till att läsa när de inte har något annat att göra. Majoriteten av eleverna svarar dock att de inte vet vad som motiverar dem till läsning, eller att ingenting gör det. I svaren på frågan om vad som gör eleverna motiverade till att läsa kommer den skolrelaterade läsningen fram där betyg beskrivs vara en källa till läsmotivation, och att det egentligen är det enda som motiverar en del elever till att läsa.



Figur 10. Enkätfråga 21: Är det viktigt att kunna läsa?

På frågan om eleverna anser att det är viktigt att kunna läsa (se figur 10) svarar 95% av respondenterna att det är viktigt. Varför eleverna anser att det är viktigt att kunna läsa varierar, men det övervägande svaret handlar om kunskapsinhämtning. Majoriteten av respondenterna belyser vikten av att kunna läsa för att klara sig i samhället. De menar att läsning behövs för att kunna inhämta nödvändig information och för att kunna klara de mest vardagliga situationerna, men också för att nå framgång i arbetslivet. Att kunna läsa uppges också som en förutsättning för att lyckas i skolan och nå höga betyg.

7. Diskussion

I följande avsnitt kommer vår forskningsöversikt och metodanvändning att diskuteras. Studiens resultat kommer att knytas an till såväl metod och teori som forskningsbakgrund. Avsnittet är uppdelat i två separata diskussioner med tillhörande underrubriker förankrade till våra frågeställningar.

7.1 Metoddiskussion

För att besvara våra frågeställningar i undersökningen valdes en metodkombination av kvalitativa, semistrukturerade intervjuer och kvantitativa enkäter. Då vi eftersträvade att få både ett lärar- och elevperspektiv på sambandet mellan sjunkande läslust och digitalisering ansågs metodkombinationen bäst lämpad. Patel och Davidsson menar att denna typ av metodkombination kan fungera kompletterande och Eliasson poängterar att det är fördelaktigt att kombinera flera metoder (Patel & Davidsson 2019, s. 52, Eliasson 2013, s. 31). De semistrukturerade intervjuerna gav oss möjlighet att ta del av respondenternas tankar och åsikter kring valt undersökningsområde och vi fick därigenom svar på de frågeställningar vi hade (Bryman 2018, s. 563–564). Vi intervjuade totalt sex svensklärare och för att få ett mer generaliserbart resultat hade vi behövt intervju en större mängd lärare. Observationer hade kunnat vara en alternativ undersökningsmetod i syfte att studera hur lärare arbetar läsfrämjande samt i vilken utsträckning eleverna använder digitala verktyg i undervisningen. Men då studien var tidsbegränsad valde vi att inte tillämpa denna metodiska ansats.

De kvantitativa enkätundersökningarna gav oss möjlighet att undersöka elevernas syn på läsning samt deras medievanor och internetanvändning. Enkäten besvarades av 124 elever som är boende i Ljusdals kommun eller Härjedalens kommun. Av de inkomna enkätsvaren var det ett fåtal elever som gav icke seriösa svar, utöver dessa besvarades enkäten bra av eleverna. Vi har fått en god svarsfrekvens och anser att de till största del besvarade våra frågeställningar. För att få en större geografisk variation i enkätundersökningen hade vi kunnat vända oss till fler skolor i andra kommuner. Vi hade även kunnat fråga fler skolor i syfte att få ett större antal enkätsvar. Vi upplever dock att det insamlade materialet är tillräckligt i denna undersökning med tanke på undersökningens omfattning och att undersökningens syfte och frågeställningar besvarades.

Något vi uppmärksammat efter genomförda enkätundersökningar och intervjuer är att vissa frågor fördelaktigt hade kunnat vidareutvecklas. Detta blev synligt när studiens resultat skulle sammanställas då vi upplever en del svar som fattiga och kortfattade. Detta hade kunnat upptäckas om vi exempelvis haft tid att genomföra en pilotintervju för att därefter anpassa och vidareutvecklat vissa frågor inför de riktiga intervjuerna. Detta med syfte att ge en djupare och bredare bild av lärare och elevers inställningar till läsning och digitalisering. Om vi gjort på det sättet tror vi att resultatet blivit ännu djupare och mer innehållsrikt.

7.2 Resultatdiskussion

Syftet med undersökningen är att undersöka elevers läsmotivation och läsvanor i den digitala samtids vi lever i. Vidare ämnar studien undersöka hur lärare organiserar sin undervisning för att främja elevers läsmotivation och läslust i den digitaliserade skolan. Utifrån de två genomförda undersökningarna har studiens frågeställningar kunnat besvarats och lett till ett resultat baserat på både ett lärarperspektiv och ett elevperspektiv. Resultatet av enkätundersökningen visar att elevers läsmotivation och läslust överlag är låg. Eleverna känner sig sällan motiverade till att läsa och majoriteten av eleverna har inte läst en hel bok frivilligt det senaste året. Detta bekräftas i intervjuundersökningen där samtliga lärare är eniga om att elevers läsmotivation och läslust idag är både bristfällig och svåråtgångad. Läsning har kommit att behöva konkurrera med andra skärmbaserade och digitala medier i ungdomars liv (Tegmark et al. 2022, s. 101 & Nordlund 2020, s. 43), vilket överensstämmer med detta undersökningsresultat som visar att eleverna spenderar mer tid framför en skärm än vad de gör med en bok i handen. Trots att samtliga deltagande lärare strävar efter att främja elevers lust och motivation till att läsa så upplevs det vara en svår uppgift.

Skolan är en del av den digitaliserade värld som dagens unga växer upp i, vilket gör att det digitala har fått stort inflytande över undervisningen där eleverna ska ges förutsättningar att utveckla sin digitala kompetens (Skolverket 2022a). Denna undersökning visar att de deltagande lärarna anser att det finns både positiva och negativa aspekter av digitaliseringen. Digitala verktyg och digitala resurser kan enligt lärarna fungera stödjande i läsundervisningen, samtidigt som det kan distrahera eleverna från skolarbetet.

7.2.1 Elevers läsvanor, läsmotivation och attityder till läsning

Under 2000-talet uppkom ett nytt medielandskap vilket ledde till att nya medievanor växte fram. Samhället utvecklades successivt från analogt till digitalt och på grund av den ökade användningen av digitala skärmmedier har både lästid och läsmotivation sjunkit (Nordlund 2020, s. 43). I den genomförda enkätundersökningen framkommer det att majoriteten av eleverna upplever att den skönlitterära läsningen enbart sker någon enstaka gång per termin och trots detta svarar 85% av deltagarna att läsundervisningen är tillräcklig. Detta går att härleda till enkätundersökningens resultat som visar att 57,5% (se figur 9) av eleverna enbart känner motivation till att läsa någon enstaka gång per år alternativt aldrig upplever läsmotivation. Lärarna som medverkat i intervjuundersökningen menar att läsmotivationen bland eleverna är låg och att det finns en generell ovilja till att läsa alla typer av texter. Även Vinterek med flera belyser att läsförmåga och läsmotivation har sjunkit och att det är ovanligt att elever läser mer än en sida sammanhängande text under en skoldag (Vinterek et al. 2022, s. 130). Läsning av analoga böcker har sjunkit i takt med den ökade digitaliseringen och nya läsvanor har vuxit fram. Till följd av detta har läsförståelseresultaten påverkats då ungas uppmärksamhet riktas allt mer mot digitala skärmmedier. I enkätundersökningen menar majoriteten av eleverna att det är viktigt att kunna läsa, dock kvarstår faktumet att huvudparten av eleverna inte spenderar någon tid alls till läsning, varken på fritiden eller inom skolan.

Fatheddine beskriver att lust är den centrala faktorn till att utvecklas till läsare (Fatheddine 2018a, s. 62) och i relation till detta lyfter de intervjuade lärarna att det är viktigt att eleverna besitter läslust då detta underlättar undervisningen. Samtliga lärare menar att läslusten är nyckeln till en lyckad läsundervisning men trots detta upplever de ett motstånd till läsning. Det är svårt att motivera samt få eleverna att frivilligt vilja läsa och majoriteten av lärarna vittnar om att elevernas läslust är så pass låg att de knappt tar sig igenom en kortare text eller instruktion. I linje med detta lyfter Nordlund fram i sin forskningsöversikt att det i PIRLS-undersökningen som genomfördes 2016 framgår att elever i svenska skolan har en mycket negativ attityd till läsning jämfört med elever i likvärdiga länder (Nordlund 2020, s. 55). Även i vår enkätundersökning framgår det tydligt att elevernas attityder till läsning är negativa. Merparten av eleverna som medverkat i enkätundersökningen har svarat att de inte läser böcker på sin fritid och i relation till detta menar majoriteten av eleverna att de enbart läser böcker i skolan för att de är tvungna.

Hedemark lyfter i sin forskningsöversikt att den läsning som sker på fritiden upplevs vara frivillig och rolig medan läsaktiviteter inom skolan upplevs vara tråkiga och påtvingade (Hedemark 2018, s. 15–16). Med detta sagt upplever ungdomarna en skillnad mellan fritidsläsning och skolrelaterad läsning, då läsningen i skolan beskrivs vara påtvingad, ointressant och fylld med prestationskrav. Självbestämmandeteorin utgår från vad som driver människans inre och yttre motivation. Grundtanken i teorin är att alla har inre och yttre förutsättningar för att tillägna sig olika typer av kunskaper och för bästa resultat bör den inre och yttre motivationen samverka (Ryan & Deci 2000, s. 67–68). I de fritextsvar som inkommit på frågan vad som gör eleverna motiverade till att läsa har majoriteten svarat att det är den skolrelaterade läsningen, där betyg framskrivs vara den primära drivkraften. Ryan och Deci menar att den yttre motivationen styrs av betyg och beröm men för att uppnå välbefinnande och motivation bör den inre motivationen även finnas (Ryan & Deci 2000, s. 68). Detta synliggörs i resultatet av vår genomförda studie då merparten av eleverna har låg motivation och enbart läser för att de i skolsammanhang känner sig tvungna. Vi upplever rent generellt att dagens elever läser oroväckande lite och detta syns även i intervjuundersökningen där en lärare specifikt beskriver att hon ibland belönar eleverna för att få dem att läsa. Detta görs genom att låta eleverna sluta tidigare om de exempelvis läser bra på lektionen, vilket enligt Självbestämmandeteorin är den yttre motivationsfaktorn (Ryan & Deci 2000, s. 68).

Tisa med flera beskriver att läsattityder är en avgörande faktor för framgång och att attityden till läsning samverkar med läsförståelsen. En positiv eller negativ attityd till läsning kan således vara avgörande för elevernas förmåga att utveckla fullgoda läsfärdigheter och är en faktor till framgång eller misslyckande (Tisa et al., 2021, s. 42–43). Av det transkriberade materialet från intervjuundersökningarna går det att tolka att samtliga lärare upplever att attityden till läsning generellt är negativ. En lärare beskriver att det finns en machokultur bland eleverna i dennes klass som påverkar attityderna till läsning negativt. Nordlund menar att attityder till läsning kan bli positiva genom den yttre motivationen i form av betyg och bekräftelse. Dock krävs det att den inre motivationen och attityden till läsning är positiv för att eleven ska bli bra läsare (Nordlund 2020, s. 55), vilket går i linje med Självbestämmandeteorin.

Det sociokulturella perspektivet utgår från att människan i sin språkutveckling och lärandeprocess i interaktion med andra, påverkas av språkliga och kulturella aspekter. Sociala, biologiska, kulturella och historiska aspekter samverkar med varandra och påverkar således den individuella utvecklingen (Säljö 2015, s. 93). Människan genomgår kontinuerlig utveckling i samspel med interaktioner, sociala relationer och genom språket (Säljö 2014, s. 297). Lev Vygotskij menar att inläring sker i sociala aktiviteter där barnet präglas av miljön den vuxit upp inom (Säljö 2015, s. 97–98) och i tolkningen av vårt undersökningsresultat ser vi att elever med icke läsande föräldrar som heller inte blivit höglästa för under sin uppväxt tenderar att ha en negativare attityd till läsning än elever som har läsande föräldrar och som har blivit höglästa för. I intervjuundersökningen framkommer det att lusten och motivationen till att läsa sker i samspelet mellan elever, vårdnadshavare och lärare. En av lärarna menar att föräldrars utbildningsbakgrunder är en viktig bidragsfaktor till barnets inställning och attityd till läsning. Barn till icke läsande föräldrar och med lägre utbildningsbakgrunder har benägenhet för att läsa mindre. Resultatet visar därmed tydligt att elever med föräldrar vars utbildningsbakgrund är högre, som läser på fritiden och har högläst för sina barn under uppväxten innehar högre läslust, läsmotivation och en positiv attityd till läsning. Även Skolverket är eniga om att bakgrundsfaktorer som kön, socioekonomisk bakgrund och migrationsbakgrund är faktorer till hög eller låg läsmotivation. Vad eleven haft för bakgrund är därför avgörande för läsmotivationen (Skolverket 2013, s. 24). Vidare visar resultatet att trots den negativa attityden och låga läsmotivationen är 95% av eleverna överens om att läskunskapen är viktig för att kunna tillägna sig kunskap och utvecklas språkligt. Detta överensstämmer med studien gjord av Tegmark med flera som visade att eleverna är medvetna om läsningens vikt (Tegmark et al., 2022, s. 116).

7.2.2 Det läsfrämjande arbetet

Resultatet av vår intervjuundersökning visar att samtliga lärare eftersträvar att främja elevernas läsmotivation i sin läsundervisning. De är också överens om att både motivation och lust till läsning är viktiga framgångsfaktorer i läsundervisningen. Tisa med flera belyser att en viktig del i läsning och inläring är just motivation. De menar vidare att läsmotivation kan resultera i att läsningen och aktiviteterna kring det sker av elevens egen vilja (Tisa et al., 2021, s. 43). Vår enkätundersökning visar att majoriteten av eleverna aldrig eller enbart någon gång per år faktiskt upplever läsmotivation, vilket vi anser är väldigt oroväckande och problematiskt. Nordlund menar att det är hela samhällets ansvar att främja elevers läsmotivation (Nordlund 2020, s. 66) och en viktig del av det här ansvaret har skolan, som Tegmark med flera menar har stora möjligheter i främjandet, utvecklandet och ökandet av läsmotivationen bland elever (Tegmark et al. 2022, s. 118).

En viktig faktor i det läsfrämjande arbetet är läsförståelse (Tisa et al. 2021, s. 43). I vår intervjuundersökning framkommer det att samtliga lärare anser att läsförståelse är av stor vikt och något som de alla på olika vis arbetar med. Hälften av lärarna lyfter att de aktivt arbetar med lässtrategier i syfte att utveckla och stärka elevernas läsförståelse. En annan faktor som lärarna beskriver är viktig för en lyckad läsundervisning är att intressigöra läsandet genom att exempelvis hitta litteratur som eleverna kan tänkas uppskatta. De menar vidare att nivå på texter och läsande behöver individanpassas.

Majoriteten av lärarna är överens om att läsningen med fördel utgår från elevers intresse och kunskap, vilket vi härleder till att lärarna då arbetar med elevernas inre motivation enligt Självbestämmandeteorin (Ryan & Deci 2000, s. 68). I linje med detta menar Tisa med flera och Tegmark med flera att läsmaterial, textnivå och textintresse är tre viktiga komponenter i det läs- och motivationsfrämjande arbetet (Tisa et al. 2021, s. 43 & Tegmark et al. 2022, s.116). För att lyckas väcka elevernas intresse för en bok menar en av lärarna i vår intervjuundersökning att det är viktigt att sätta boken i ett sammanhang. Detta kan härledas till det sociokulturella perspektivet där förståelse för sammanhanget är centralt och där texten behöver få ett sammanhang, både för att läsas och förstås (Säljö 2014, s. 14–15).

Samtliga lärare lyfter gemensamma och sociala aktiviteter som högläsning, boksamtal, diskussioner och poddar som viktiga i relation till läsundervisningen och elevers läsmotivation. Högläsning är ett viktigt inslag i majoriteten av lärarnas undervisning. De menar att högläsningen har många positiva effekter, där en av dessa är att det tillsammans går att diskutera svåra ord och andra oklarheter i texten under läsningens gång. Genom boksamtal menar en av lärarna att eleverna får möjlighet att växla tankar och åsikter med varandra, vilket gör att de kan lära av varandra och således fördjupa förståelsen av den lästa texten. En annan lärare menar att samtal mellan lärare och elev är viktigt, där boken och dess handling diskuteras. Vi anser att detta överensstämmer med det sociokulturella perspektivet då lärandet sker i sociala sammanhang (Säljö 2015, s. 93–94) och eleverna får möta utmaningar och utveckla sina kunskaper med stöd och vägledning av en mer kunnig och erfaren person, vilket kopplas till den proximala utvecklingszonen (Säljö 2020, s. 281–282).

7.2.3 Digitala verktyg i läsundervisningen

I vår intervjuundersökning framgår det att samtliga lärare använder digitala verktyg i sin svenskundervisning och de belyser både för- och nackdelar med användandet. Lärarna upplever att digitala verktyg kan ha positiva effekter på undervisningen om de används i rätt syfte. Inom det sociokulturella perspektivet används begreppet mediering, som handlar om att människan använder kulturella verktyg för att förstå omvärlden (Säljö 2020, s. 275). Digitala verktyg är ett exempel på materiella verktyg, vilka innefattar språkliga verktyg, som eleverna i syfte att utveckla kunskap och förståelse använder. När en elev har förstått och lärt sig att använda dessa kulturella verktyg har denne enligt det sociokulturella perspektivet approprierat (Säljö 2020, s. 281). För att eleverna ska kunna utveckla en förståelse för dessa verktyg, och då appropriera, krävs det att de digitala verktygen används i rätt syfte och väl genomtänkt.

Datorer och andra tekniska verktyg kan många gånger fungera positivt i läsundervisningen då de erbjuder upplästa texter, möjligheter till att spela in samt skapa presentationer av olika slag. Eriksson menar att digitala elevarbeten kan leda till att elevernas självförtroende ökar (Eriksson 2016, s. 22). Lärarna beskriver att digitala verktyg kan vara till hjälp när det kommer till att anpassa undervisningen. Genom inläsningstjänster och ljudböcker kan elever med läs- och skrivsvårigheter lyssna på texter och böcker. De digitala verktygen möjliggör således att elever kan lyssna på texten som de annars själva inte hade kunnat läsa och tillägna sig. Detta handlar enligt det sociokulturella perspektivet

om den proximala utvecklingszonen där eleven med hjälp av medierande verktyg och omgivningen kan tillägna sig kunskaper som denne på egen hand inte hade kunnat (Säljö, 2020, s. 281–282). I vår enkätundersökning framgår det att majoriteten av elever inte använder något digitalt hjälpmedel vid läsning, men också att en stor del av eleverna föredrar att lyssna på böcker. En av de intervjuade lärarna lyfter att många elever hellre lyssnar än läser, men menar också att det många gånger är av ren lathet. Två av lärarna är överens om att inläsningstjänster är ett komplement till den fysiska boken och ska användas av elever i behov av det. Viljan att lyssna istället för att läsa går att härleda till läskulturen, där Svedjedal belyser en förändring där människor har gått till att lyssna på böcker istället för att läsa dem (Svedjedal 2020, s. 26). Vidare är samtliga lärare överens om att digitala verktyg tenderar att distrahera eleverna. Lärarna beskriver att eleverna lätt fastnar i internetsurfande och att de många gånger använder datorn till att spela spel istället för att göra skolarbetet, vilket gör dem ofokuserade. Även Eriksson belyser det faktum att elever väljer att spela eller scrolla på internet när de känner sig omotiverade eller uttråkade, vilket gör att datorer och internet distraherar dem från skolarbetet (Eriksson, 2016, s. 33).

Vidare menar några av lärarna att den läsning som sker via ett digitalt verktyg inte alltid är särskilt fördelaktig. Lärarna beskriver att den skärmbaserade läsningen är en annan form av läsning än den analoga, där läsningen blir ytligare och texten blir svårare för eleven att ta sig an. Rasmusson menar att den digitala läsningen är mer krävande för läsaren då denne behöver behärska fler faktorer, såsom olika texter, ljud, hyperlänkar och scrollande, för att faktiskt lyckas med läsningen (Rasmusson 2014, s. 67). Skolverket beskriver att den digitala och analoga läsningen skiljer sig åt när det kommer till struktur (Skolverket 2013, s. 6). Även Fatheddine belyser att det finns en skillnad mellan den digitala och analoga läsningen (Fatheddine 2018a, s. 13–14). En av lärarna upplever att lektioner baserade på analogt material istället för digitalt är lugnare och en annan lärare upplever att eleverna känner sig mer motiverade till läsning när det sker på papper. Även i Skolverkets undersökning visade det sig att de elever som hade högst grad av läsmotivation och läslust var de som i störst utsträckning läste pappersbaserade texter (Skolverket, 2013, s. 20). Vår enkätundersökning visar att majoriteten av de deltagande eleverna föredrar att läsa den tryckta boken framför den digitala, något vi upplever överensstämmer med lärarnas bild av det.

7.2.4 Digitaliseringens påverkan på läsundervisningen

Läroplanerna har genom tiderna reformerats där läsning och lustläsning varit en central del av läroplanerna mellan åren 1962–1994. Den större förändringen av litteraturens plats i undervisningen skedde i samband med revideringen av läroplanen Lgr11 där litteraturens position hamnade i skymundan och där internet och digitaliseringen istället tagit plats. I dagens skolvärld är det mer regel än undantag att eleven har en egen personlig laptop eller surfplatta att utföra skoluppgifter på (Hylén 2013, s. 21). I samband med detta har läsning inom skolan och på fritiden minskat och mätningar från PIRLS 2016 visar att enbart 12% av den faktiska undervisningen ägnas åt läsrelaterade aktiviteter, något som kommit att påverka läsundervisningen för både lärare och elever (Tegmark et al., 2022, s. 101–102).

Nya medievanor har tagit plats och läsvanorna har således påverkats. Föräldrar högläser i mindre utsträckning för sina barn och ungdomars fritidsläsning har minskat drastiskt (Nordlund 2020, s. 56–57, 61). I relation till detta har medievanorna bland barn och unga ökat där användandet av datorer, internet och mobiltelefoner är en stor del av ungdomarnas liv (Svedjedal 2020, s. 24). Dessa medievanor präglar därmed elevernas liv och gör att en stor del av dagens elever har goda vardagliga digitala kunskaper. Dessa kunskaper och den förståelse för omvärlden som eleverna får genom det vardagliga användandet av digitala skärmmedier tar de med sig in i skolans värld. Det vardagliga användandet och användandet som sker i skolan skiljer sig dock åt, vilket en av lärarna i vår undersökning lyfter och menar att lärare behöver lära eleverna hur de i skolsammanhang ska använda de digitala skärmmedierna och verktygen. Elevernas vanor att använda digitala skärmmedier i vardagen resulterar i att ungdomarna socialiserar med varandra i digitala miljöer i större uträkning än fysiska, och att de tar med sig kunskaper och förståelser från vardagssammanhang till skolan. Medievanorna går därför att se som en kulturell företeelse enligt det sociokulturella perspektivet (Säljö 2020, s. 273). Enligt det sociokulturella perspektivet sker inte lärande enbart i skolan, utan i alla sociala sammanhang, vilket är vad som kallas appropriering. Lärande sker i vardagliga (primära) sammanhang och i tidig ålder lär sig barn att använda och förstå olika kulturella verktyg. Dock behöver denna primära socialisation kompletteras med den sekundära socialisationen, vilket görs i skolan där elever utvecklar kunskaper som de inte utvecklat på samma sätt i vardagliga sammanhang (Säljö 2020, s. 280). Även om eleverna i vardagen har lärt sig att använda digitala skärmmedier så menar de intervjuade lärarna att detta måste kompletteras sekundärt med hjälp av skolan. Något som lyfts i intervjuerna är att digitala skärmmedier är komplext och användaren måste lära sig att hantera dessa på korrekt sätt. I intervjuundersökningen lyfter en av lärarna att eleverna genom skolan behöver få kunskaper i hur de förhåller sig källkritiskt, vilket enligt det sociokulturella perspektivet blir den sekundära socialisationen (Säljö 2015, 97–98).

I enkätundersökningen menar ungefär 65% av eleverna att de använder Tiktok allt mellan 2–10 timmar om dagen och 52% menar att de använder Snapchat 2–10 timmar per dag (figur 8). Dessa resultat styrks till viss del av Statens medieråds analys som visar att en minskning av traditionell bokläsning har skett och användandet av mobiltelefon och sociala medier ökat stort. 90% av svenska ungdomar konsumerar sociala medier dagligen (Statens medieråd 2021, s. 18–19) och 98% av Sveriges 15-åringar äger en egen smartphone (Vinterek et al. 2022, s. 20). Detta korrelerar med vår genomförda studie som visar att 99,17% av de deltagande eleverna svarat att de har tillgång till internet i hemmet. Majoriteten av eleverna har ingen begränsad skärmtid och spenderar därmed mycket tid på internet och sociala medier. De nya medievanorna har bidragit till att färre använder traditionella och analoga medier för att istället spendera tiden framför en digital skärm (Svedjedal 2020, s. 26). Trots detta har 70,8% av eleverna svarat att de föredrar den fysiska boken framför den digitala boken och detta styrks i Hedemarks undersökning som visar att ungdomar är positivt inställda till läsning av den tryckta boken (Hedemark 2018, s. 14).

I intervjuundersökningen framkommer det även att lärarna tycker att läsundervisningen blivit svårare i takt med digitaliseringen. En lärare menar att eleverna idag har

svårare att sitta med samma text en längre stund. Dagens ungdomar har skapat nya läsvanor där digitaliseringen är en stor bidragsfaktor och digitala medier har därför kommit att konkurrera ut läsningen. Till följd av den digitaliserade undervisningen har elevernas läsförståelseresultat försämrats då nya medievanor vuxit fram och fokus hamnat på digitala aktiviteter (Rasmusson 2014, s. 1). Ungdomars ökade medievanor och sjunkande läsförmåga anser vi går att härleda till Självbestämmandeteorin, som menar att människan drivs av motivation och känsla av välbefinnande. Samhörighet, autonomi och kompetens är inom Självbestämmandeteorin centrala faktorer för att människan ska utvecklas och uppnå känslan av välbefinnande (Ryan & Deci 2000, 71–72). Sociala medier och andra internetbaserade kanaler menar vi ger ungdomarna en form av välbefinnande där de känner sig behövda och delaktiga. Lärarna upplever att ungdomarna spenderar mycket tid på internet och använder digitala kanaler för att socialisera sig med andra, vilket både lärarna och den tidigare forskningen poängterar konkurrerar med läsningen (Tegmark et al. 2022, s. 101–102, Fatheddine 2018a, s. 13–14 & Statens medieråd 2021, s. 18–19). Genom internetanvändandet ges ungdomarna en känsla av samhörighet, något som stämmer överens med Självbestämmandeteorins grundläggande behov. Vidare tänker vi att användandet av sociala medier i viss utsträckning även handlar om att dagens ungdomar bär på en rädsla att gå miste om uppdateringar. Därför spenderar de sin tid, som egentligen bör läggas på annat, på sociala kanaler och digitala skärmmedier.

I intervjuundersökningen med lärarna råder det inga meningsskiljaktigheter kring att digitaliseringen försvårar undervisningen, detta då läsning på en skärm är en annan typ av läsning. Faktumet är att läsandet av analoga böcker har minskat och en större segregation har skett mellan flickor och pojkars läsning (Rasmusson 2014, s. 1). Vidare var alla sex intervjuade lärare synnerligen eniga om att lusten och motivationen till läsning blivit påverkade i takt med ökad skärmanvändning, då konkurrensen av elevernas uppmärksamhet lett till att läsningen blivit bortprioriterad. Eleverna tappar snabbt fokus då webbaserade forum, digitala skärmmedier och sociala medier enkelt tar upp elevernas uppmärksamhet, något lärarna menar påverkar elevernas läslust och läsmotivation negativt. Sammantaget visar de inkomna resultaten att digitaliseringen påverkar elevernas läslust och läsmotivation. Resultaten från undersökningen går i linje med den tidigare forskningen och stärker därför det faktum att elevers läsmotivation, läslust och läsförmåga sjunker i takt med den ökade digitaliseringen. Detta är något som i förlängningen blir problematiskt då läskunskaper är en förutsättning för att verka som en aktiv medborgare i vårt demokratiska samhälle.

8. Slutsats

Vår enkätundersökning bekräftar att elevernas läsmotivation och läslust är låg. Även lärarna i genomförd intervjuundersökning bekräftar detta, samtidigt trycker de på den faktiska vikten av att eleverna har läsmotivation och läslust. Motivation är en viktig komponent i både läsning och inläring (Tisa et al., 2021, s. 43). Elevernas läsvanor tyder även på att eleverna inte läser ofta och att läsningen i hög utsträckning är skolrelaterad. Eleverna läser helst bara om de måste och känner sig sällan eller aldrig riktigt motiverade till att läsa. Att elevernas läsvanor i så hög utsträckning är kopplade till skolan, där de upplever att de enbart läser för att de måste, stärker lärarnas ansvar att arbeta motivationsfrämjande i läsundervisningen. Trots detta menar Tegmark med flera att endast 12% av skoltiden ägnas åt faktisk läsundervisning (Tegmark et al., 2022, s. 101–102). Vi kan också konstatera att lärarna i vår undersökning upplever att eleverna har allt svårare att ta sig an alla typer av texter. De beskriver att eleverna snabbt och enkelt vill söka lättillgängliga svar i texten, utan att faktiskt läsa och förstå den. Detta bekräftas även i Skolverkets undersökning som tyder på att eleverna brister i läsförståelse då de tenderar att enbart söka svar i texten istället för att verkligen läsa den (Skolverket 2013 s. 10).

Vidare ser vi att eleverna spenderar stora delar av sin tid på digitala skärmar där sociala medier används i hög utsträckning. Även lärarna bekräftar att de upplever att digitala skärmmedier konkurrerar med tiden eleverna lägger på läsning samt att de tenderar att försvåra undervisningen. Som ett resultat av den ökade skärmanvändningen och det förändrade medielandskapet menar Nordlund att både läsmotivation och lästid minskat bland dagens unga (Nordlund 2020, s. 2. 43). Vi drar också slutsatsen att digitala verktyg kan påverka läsundervisningen positivt och negativt beroende på hur de används. Lärarna är överens om att de digitala verktygen kan påverka läsundervisningen positivt om de används i rätt syfte. Detta bekräftas också av tidigare forskning som visar att elevers intresse, engagemang, motivation och prestationer ökar av det digitala användandet (Eriksson, 2016, s. 22–23 & Hylén 2013, s. 23). Lärarna i vår studie upplever dock att digitala verktyg många gånger kan få eleverna okoncentrerade i skolarbetet. Detta bekräftar Eriksson som menar att datorer och internet tenderar att distrahera elever (Eriksson, 2016, s. 33).

Vidare ser vi tydligt att studiens teoretiska utgångspunkter används i lärarnas läsfrämjande arbete. Det sociokulturella perspektivet används genom att samtliga lärare arbetar med gemensamma och sociala aktiviteter. I dessa aktiviteter sker lärandet i sociala sammanhang där eleverna, där de befinner sig i den proximala utvecklingszonen, utmanas och utvecklar kunskaper och färdigheter med både vägledning och stöd av läraren samt mer kunniga och erfarna klasskamrater (Säljö 2020, s. 282). Vi ser också att lärarna använder Självbestämandeteorin, där en central tanke är att inre och yttre motivation ska samverka för att uppnå motivation och välbefinnande (Ryan & Deci 2000, s. 68). Lärarna arbetar med elevernas inre motivation när de ständigt eftersträvar att individanpassa läsundervisningen utifrån elevernas intressen och kunskapsnivåer. När lärarna ger beröm, feedback och belöningar i relation till läsning motiverar de elevernas yttre motivation. Vi kan även dra slutsatsen att eleverna till stor del motiveras av den yttre motivationen, där faktorer som betyg och beröm väger tungt.

9. Vidare forskning

I vår genomförda studie framkommer det att en läsande förebild är av vikt för att utveckla och stärka elevers läsmotivation. En läsande förebild kan exempelvis vara en lärare, vårdnadshavare eller vän. I denna studie framgår det att läsande förebilder påverkar elevers läsning positivt. Vi har dock inte fokuserat på den infallsvinkeln i denna studie, men anser att det vore ett ämne att beforska vidare. Vi anser även att en djupare undersökning av de verkliga effekterna av analog och digital läsning vore högst relevant att forska vidare inom. Detta eftersom digitaliseringsprocessen fortfarande är en pågående process som påverkar både skolan och samhället i stort. Genom att exempelvis göra en djupgående studie där dagens 15-åringar och dagens 30-åringar besvarat en enkät för att se vilka skillnader och likheter det finns mellan dåtidens 15-åringar och dagens 15-åringar när det kommer till läslust, läsmotivation och läsförståelse.

10. Källförteckning

- Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Stockholm: Liber.
- Andersson, Y. (2021). *Ungar och medier 2021*. Stockholm: Statens medieråd.
https://www.statensmedierad.se/download/18.57e3b0a17a75fbf0654916e/1632377641632/Ungar%20och%20medier%202021_anpassad.pdf
- Boréus, K & Bergström, G (red.) (2018). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Fjärde [omarbetade och aktualiserade] upplagan Lund: Studentlitteratur
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Eliasson, A. (2013). *Kvantitativ metod från början*. 3 uppl., Lund: Studentlitteratur
- Eriksson, L. (2016). Digitaliseringen i skolan - dess påverkan på kvalitet, likvärdighet och resultat i utbildningen. Stockholm: Riksdagstryckeriet. ISSN 1653-0942.
<https://data.riksdagen.se/fil/24B42258-6038-470F-80C6-F5CE149F401B>
- Fatheddine, D. (2018a). Den kroppsliga läsningen – Bildningsperspektiv på litteraturundervisning. Karlstad: Universitetstryckeri, Karlstad 2018. ISSN 1403-8099.
urn:nbn:se:kau:diva-70016
- Fatheddine, D. (2018b). Litteraturläsning i skolan - En analys av kursplanen i svenska och dess syn på litteraturläsning. *Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*. Utbildning & Demokrati 2018, 27(3), ss. 101–117
- Fredriksson, U & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur
- Fridolfsson, I. (2015). *Grunderna i läs- och skrivinläring*. 2 uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Hedemark, Å. (2018). *Unga berättar: En studie av ungas syn på läsning och bibliotek*. Stockholm: Svensk biblioteksforening. <https://www.biblioteksforeningen.se/rapporter/unga-berattar/>
- Hedman, E. (2022). [Karin Herlitz om ungas läsning: "Vi borde vara jätterädda"](https://skolvarlden.se/artiklar/karin-herlitz-om-ungas-lasning-vi-borde-vara-jatteradda). *Skolvärlden* (skolvarlden.se) <https://skolvarlden.se/artiklar/karin-herlitz-om-ungas-lasning-vi-borde-vara-jatteradda> [23-02-01].
- Herder, B., Lindgren, M., Einarsson J. & Håkansson, G. (2007). *Vad händer med läsningen? En kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige 1995–2007*. Stockholm: Skolverket. <file:///Users/rebeckasved/Downloads/La%CC%88sundervisningen%20fo%CC%88rr%20och%20nu.pdf>
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur

- Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, 2, ss. 127–160. doi: 10.1007/BF00401799
- Hylén, J. (2013). *Digitalisering i skolan – en kunskapsöversikt*. Skåne: fous och FoU Skola/Kommunförbundet Skåne. [Ifous- fous och FoU Skola/Kommunförbundet SkåneDigitalisering-i-skolan-2013_11-1.pdf \(janhylen.se\)](#) [23-01-31].
- Kihlström, Sonja (2007). Att undersöka. I Dimenäs, Jörgen (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Stockholm: Liber
- Lgr 62 (1962). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Kungl. Skolöverstyrelsen.
- Lgr 69 (1969). Lgr 69. *Läroplan för grundskolan. 1, Allmän del*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Lgr 80 (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del: mål och riktlinjer, kursplaner, timplaner*. Skolöverstyrelsen. Stockholm: LiberLäromedel/Utbildningsförlaget.
- Lundgren, U.P & Säljö, R. (2020). Skolans tidiga historia och utveckling. I: Lundgren, P. U., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2020). *Lärande, skola, bildning*. 5 uppl., Stockholm: Natur & Kultur
- Nationalencyklopedin (2023c). *Kvalitativ metod*. Tillgänglig: [kvalitativ metod - Uppslagsverk - NE.se \(openathens.net\)](#) [23-01-30].
- Nationalencyklopedin (2023b). *Lust*. Tillgänglig: [lust - Uppslagsverk - NE.se \(openathens.net\)](#) [23-02-01].
- Nationalencyklopedin (2023a). *Motivation*. Tillgänglig: [motivation - Uppslagsverk - NE.se \(openathens.net\)](#) [23-03-11].
- Nordlund, A (2020). Läsningens tillstånd bland barn och unga. I: Nordlund, A och Svedjedal, J. (red). *Läsandets årsringar: rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige*. Stockholm: Svenska förläggareföreningen Ek.för. <https://forlaggare.se/rapporter/lasandets-arsringar/>
- Nordlund, A & Svedjedal, J. (2020). *Läsandets årsringar: rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige*. Stockholm: Svenska förläggareföreningen Ek.för. <https://forlaggare.se/rapporter/lasandets-arsringar/>
- Patel, R & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 5 uppl., Lund: Studentlitteratur.
- Rasmusson, M. (2014). *Det digitala läsandet. begrepp, processer och resultat*. Diss. Härnösand: Mittuniversitetet. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:770228/FULLTEXT01.pdf>
- Ryan, R. M & Deci, E L (2000b) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being, American Psychological Association, Inc. 55(1), ss. 68–78, New York: Guilford Press

- Skolverket. (2013). *Digital och traditionell läsning: Analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3026> [Hämtad: 2023-01-28]
- Skolverket. (u.å). *Jämför kursplanerna – Svenska*. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/download/18.37d3246617bea4cb5c714ea/1632941808931/J%C3%A4mf%C3%B6relsedok_Svenska.pdf [Hämtad 2023-02-20].
- Skolverket. (2022a). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718> [Hämtad 2023-02-20].
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket. [://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6549cc/1553957866629/pdf1069.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6549cc/1553957866629/pdf1069.pdf) [Hämtad 2023-02-20].
- Skolverket. (2022b). *Så arbetar Skolverket för skolans digitalisering*. Stockholm: Skolverket. <https://www.skolverket.se/om-oss/var-verksamhet/skolverkets-prioriterade-omraden/digitalisering/sa-arbetar-vi-med-skolans-digitalisering> [2023-02-01].
- Skolverket. (2023). *Övergripande om ändringarna*. Stockholm: Skolverket. https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/aktuella-forandringar-pa-grundskoleniva/overgripande-om-andringarna?fbclid=IwAR2uPRU-eVJBUB-drN_p-zT-YmBycfb3_kw-ZB9PKJzP_I0JsA8wFD6NLErY
- Svedjedal, J (2020). *Läsning och lyssnande i en mångmedial tid. I: Nordlund, A och Svedjedal, J. (red). Läsandets årsringar: rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige*. Stockholm: Svenska förläggareföreningen Ek.för. <https://forlaggare.se/rapporter/lasandets-arsringar/>
- Säljö, R. (2020). *Den lärande människan. I: Lundgren, U. P., Säljö, R & Liberg, C. (red.) (2020). Lärande, skola, bildning. 5 uppl., Stockholm: Natur & Kultur*
- Säljö, R. (2015). *Lärande - en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups Utbildning AB
- Säljö, Roger (2014). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Tegmark, M., Alatalo, T., Vinterek, M. & Winberg, M. (2022). What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower-secondary school. *Journal of Research in Reading*, 45(1), ss. 100–118. doi: 10.1111/1467-9817.12386
- Tisa, F., Sofendi, S & Eryansyah, E. (2021). Reading and its relationships among attitude, motivation, and comprehension achievement in upper secondary school students. *JEES Journal of English Educators Society*, (1):42-51, ss. 42-51. DOI:10.21070/jees.v6i1.751

- Tjernberg, C. (2013). *Framgångsfaktorer i läs- och skrivlärande: en praxisorienterad studie med utgångspunkt i skolpraktiken* (Doktorsavhandling). Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Tillgänglig: <http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:614329/FULLTEXT01.pdf>
- Trost, J & Hultåker, O (2016). *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2002-01-08-forskningsetiska-principer-inom-humanistisk-samhällsvetenskaplig-forskning.html>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Atatalo, T. & Liberg, C. (2022). The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School - Trends Between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(10), ss. 119–133. doi: 10.1080/00313831.2020.1833247
- Widhe, O. (2017). *Kroppslighet och läsinträsse*. Stockholm: Skolverket. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/F%C3%B6rskoleklass/007a_stimulera_lasintresse/Del_05/material/Flik/Del_05_MomentA/Artiklar/M7_FSK-9_05A_05_%20Kroppslighet%20och%20lasintresse.docx?fbclid=IwAR2kOiM-ZYDOK0NcZ8ZcEH8lCKBAVeKQjRJg7d6YzuYzpbw5zzyp2fSWZSG0
- Öhman, A (2015). *Litteraturredaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups

Bilagor

1. Enkätundersökning

Sida 1

Jag identifierar mig som *

- Man
- Kvinna
- Annat
- Vill inte uppge

Sida 2

Vilket år är du född? *

Sida 3

Jag bor i (kommun)

Sida 4

Är svenska ditt modersmål? *

- Ja
- Nej

Sida 5

Har någon vuxen i din omgivning högläst för dig under din uppväxt? *

- Ja
- Nej
- Jag vet inte

Sida 6

Läser dina vårdnadshavare på fritiden? *

- Ja
- Nej
- Jag vet inte

Sida 7

Har ni böcker hemma hos dig? *

- Ja
- Nej

Sida 8

Läser du böcker på fritiden? *

- Ja
- Nej

Sida 9

Hur ofta läser du böcker på din fritid? *

- Varje dag
- Tre till fyra gånger i veckan
- En gång i veckan
- En gång i månaden
- Någon gång per år
- Aldrig

Sida 10

Har du under de senaste året läst en hel bok? *

- Ja, frivilligt
- Ja, för att jag var tvungen i skolan
- Nej

Sida 11

Lånar du böcker från biblioteket? *

- Ja
 Nej

Sida 12

Har ni någon dator i hemmet? *

- Ja
 Nej

Sida 13

Har du tillgång till internet i hemmet? *

- Ja
 Nej

Sida 14

Har du begränsad skärmtid hemma? *

- Ja
 Nej

Sida 15

Hur mycket tid spenderar du på digital läsning under en dag? *

	8-10 timmar	6-8 timmar	4-6 timmar	2-4 timmar	1-2 timmar	Ingen tid alls
E-böcker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skolrelaterade texter	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bloggar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tidningar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forum	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sida 16

Hur mycket tid spenderar du på internet och sociala medier om dagarna? *

	8-10 timmar	6-8 timmar	4-6 timmar	2-4 timmar	1-2 timmar	Ingen tid alls
Snapchat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Instagram	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facebook	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiktok	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sida 17

Hur mycket tid spenderar du på traditionell/ fysisk läsning (bok) under en dag? *

Sida 18

Om du får välja, läser du en fysisk bok eller en digital bok? *

- Fysisk bok
 Digital bok

Sida 19

Om du får välja, läser du en bok (fysisk/digital) eller lyssnar du på en ljudbok? *

- Bok
 Ljudbok
 Gillar både böcker och ljudböcker

Sida 20

Hur ofta känner du dig motiverad till att läsa? *

Sida 21

Vad gör dig motiverad till att läsa? *

Sida 22

Vilken skönlitterär genre läser du helst? *

- Deckare
- Thriller
- Roman
- Science fiction
- Drama
- Feelgood
- Fantasy
- Annat

Sida 23

Anser du att det är viktigt att kunna läsa? *

- Ja
- Nej

Sida 24

Varför tycker du att det är viktigt att kunna läsa? *

Sida 25

Hur ofta läser ni skönlitteratur i skolan?

- Varje dag
- Flera gånger i veckan
- Flera gånger per termin
- Någon enstaka gång per termin
- Aldrig

Sida 26

Anser du att ni har tillräcklig läsundervisning? *

- Ja
- Nej

Sida 27

Högläser ni i skolan? *

- Ja
 Nej

Sida 28

Om du får välja, högläsning eller enskild tyst läsning? *

Välj...

Sida 29

Använder du något digitalt hjälpmedel när du läser? *

- Ljudbok
 Talbok
 Inläsningstjänst
 E-bok
 Inget digitalt hjälpmedel

Sida 30

Finns det något som du vill tillägga? *

» [Redirection to final page of Webb Enkäter](#) (ändra)

2. Intervjuguide

Intervjuguide

Natalie Carlberg och Rebecka Sved

Högskolan i Gävle

Inledande frågor

- Namn & ålder?
- Vilken utbildning har du?
- Hur många år har du varit verksam som lärare?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Vilken årskurs / årskurser undervisar du i?
- Hur många elever består din klass eller dina klasser av?
- Varför valde du att bli just lärare?
- Vad är det bästa med läraryrket enligt dig?
- Vad är de största utmaningarna med läraryrket enligt dig?

Läsmotivation och läslust

- Hur arbetar du med läsning i din undervisning?
- Vad är dina tankar om högläsning och individuell tyst läsning?
- På vilka sätt individanpassar du din undervisning utifrån elevernas olika nivåer av läsförståelse?
- Vad betyder läslust för dig?
- Hur upplever du dina elevers läslust? (*Tror du att deras läslust påverkas av inre eller yttre motivationsfaktorer?*)
- Anser du att det är viktigt att eleverna har läslust? Varför / varför inte?
- Anser du att etablerandet av läslust ligger hos eleven, eller kan du som lärare påverka läslusten hos eleverna? *Isåfall hur?*
- Hur skulle du säga att du arbetar för att främja och utveckla elevernas läsmotivation?
- Vad är en "läsande förebild" för dig? Och anser du att du är en "läsande förebild" för eleverna?
- Har du fått någon kompetensutveckling vad gäller läsning? Om ja, vilken?

Digitala verktyg och digitala texter

- Vad är dina tankar om digitala verktyg som pedagogiska verktyg i skolan?
- Upplever du att elevernas läslust har påverkats åt något håll i takt med digitaliseringen? Minskat eller ökat?
- Hur använder du digitala verktyg i läsundervisningen?
- Vilka möjligheter upplever du att digitala verktyg medför i läsundervisningen?
- Vilka utmaningar upplever du att digitala verktyg medför i läsundervisningen?
- Upplever du någon skillnad vad gäller elevers motivation när det kommer till att läsa en analog text (exempelvis bok) eller en digital text?
- Vilka fördelar och nackdelar ser du med digital läsning?

3. Informationsblankett till lärarna

Information om forskningsstudie - lärare

Vi är två ämneslärarstudenter vid namn Natalie och Rebecka som skriver vårt examensarbete på ämneslärarprogrammet vid Högskolan i Gävle under vårterminen 2023. Vi ska undersöka elevers läsvanor, läsmotivation och användning av internet samt digitala verktyg. Vi vill även undersöka det ökande användandet av internet och digitala verktyg i relation till läsning och läsundervisning.

Som en del i studien vill vi undersöka hur lärare i årskurs 7–9 ser på elevers attityder till läsning och hur de arbetar för att främja elevers läsmotivation. Vidare vill vi ta reda på hur lärare upplever att digitaliseringen påverkar läsundervisningen. Till materialet i vårt examensarbete skulle vi således behöva intervjua verksamma svensklärare i årskurs 7–9. Vi vill intervjua dig i syfte att ta reda på dina erfarenheter och tankar om elevers läsmotivation, läsfrämjande arbete och digitaliseringens påverkan på läsundervisningen. Intervjun tar max 45–60 minuter. I syfte att analysera intervjuens innehåll spelar vi gärna in intervjun, men bara om du tillåter det. När uppsatsen är sammanställd och godkänd kommer röstinspelningen och transkriberingen att raderas.

Vår studie utgår ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilket innebär att deltagandet är frivilligt. Du har när som helst rätt att avbryta din medverkan utan att behöva ange orsak och helt utan konsekvenser. Deltagandet kommer att hanteras konfidentiellt, vilket innebär att intervjuerna avidentifieras och hanteras i överrensstämmelse med GDPR. Materialet från intervjun kommer enbart att användas i denna studie och det är endast vi som utför studien och vår handledare som kommer att ha tillgång till materialet. Ditt deltagande i intervjun är anonymt, vilket betyder att ditt namn och din arbetsplats inte kommer att framgå i uppsatsen.

Vid frågor kontakta Natalie Carlberg: nattisc@hotmail.com eller Rebecka Sved: rebec-casved@hotmail.com

Vår handledare heter Britt Johanne Farstad (britt.j.farstad@hig.se).

Med vänliga hälsningar
Natalie och Rebecka

4. Samtyckesblankett till lärarna

Samtycke till deltagande i forskningsstudie - lärare

Vi är två ämneslärarstudenter vid namn Natalie och Rebecka, som skriver vårt examensarbete på ämneslärarprogrammet vid Högskolan i Gävle under vårterminen 2023. Vi ska undersöka elevers läsvanor, läsmotivation och användning av internet samt digitala verktyg. Vi vill även undersöka det ökande användandet av internet och digitala verktyg i relation till läsning och läsundervisning.

Deltagandet är anonymt och frivilligt. Studien följer Vetenskapsrådets forskningsetiska principer som du informerats om i bilagan "Information om forskningsstudie".

Materialet kommer att användas som underlag i vårt examensarbete. Vår handledare heter Britt Johanne Farstad. Mejl: britt.j.farstad@hig.se

Underskrift av lärare

Jag ger samtycke till deltagande i intervju.

Lärares underskrift

Datum

Samtyckesblanketten lämnas till Natalie Carlberg eller Rebecka Sved vid intervjutillfället.

Vid frågor kontakta Natalie Carlberg: nattisc@hotmail.com eller Rebecka Sved: rebecasved@hotmail.com

Vår handledare heter Britt Johanne Farstad (britt.j.farstad@hig.se).

Med vänliga hälsningar
Natalie och Rebecka

5. Informationsblankett till vårdnadshavare

Information om forskningsstudie - vårdnadshavare

Vi är två ämneslärarstudenter vid namn Natalie och Rebecka, som skriver vårt examensarbete på ämneslärarprogrammet vid Högskolan i Gävle under vårterminen 2023. Vi ska undersöka elevers läsvanor, läsmotivation och användning av internet samt digitala verktyg. Vi vill även undersöka det ökande användandet av internet och digitala verktyg i relation till läsning och läsundervisning.

Till materialet i vårt examensarbete hör bland annat en enkät till elever i årskurs 7–9. I enkäten kommer eleverna att besvara frågor om deras läsvanor, läsmotivation och användning av internet samt digitala verktyg. Antalet svar på enkäten är av stor vikt för undersökningens resultat, och vi hoppas att så många elever som möjligt har möjlighet att svara på frågorna i enkäten.

Vår studie utgår ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilket innebär att deltagandet är frivilligt. Deltagaren har rätt att avbryta sin medverkan när som helst utan att behöva ange orsak och helt utan konsekvenser. Deltagandet kommer att hanteras konfidentiellt. Materialet från enkätundersökningen kommer enbart att användas i denna studie och det är endast vi som utför studien och vår handledare som kommer att ha tillgång till materialet från enkäten. När uppsatsen är sammanställd och godkänd kommer materialet att raderas.

Enkäten kommer att besvaras digitalt under skoltid och tar max 10–15 minuter att genomföra.

Vid frågor kontakta Natalie Carlberg: nattisc@hotmail.com eller Rebecka Sved: rebec-casved@hotmail.com

Vår handledare heter Britt Johanne Farstad (britt.j.farstad@hig.se).

Med vänliga hälsningar,
Natalie och Rebecka

6. Samtyckesblankett till vårdnadshavare Samtycke till deltagande i forskningsstudie - vårdnadshavare

Vi är två ämneslärarstudenter vid namn Natalie och Rebecka, som skriver vårt examensarbete på ämneslärarprogrammet vid Högskolan i Gävle under vårterminen 2023. Vi ska undersöka elevers läsvanor, läsmotivation och användning av internet samt digitala verktyg. Vi vill även undersöka det ökande användandet av internet och digitala verktyg i relation till läsning och läsundervisning.

Vi kommer att genomföra en enkätundersökning i ert barns klass. I bilagan ”information om forskningsstudie” har du fått mer detaljerad information om studien och de forskningsetiska principer som studien utgår ifrån.

Deltagandet är anonymt och frivilligt men vi ser gärna att alla i klassen deltar. Ni som är vårdnadshavare behöver ge ert samtycke till att ert barn deltar i studien.

Materialet kommer att användas som underlag i vårt examensarbete. Vår handledare heter Britt Johanne Farstad (britt.j.farstad@hig.se).

Underskrift av vårdnadshavare

Jag ger samtycke till att mitt barn deltar i studien. Barnets namn:

Vårdnadshavarens underskrift Datum

Jag ger inte samtycke till att mitt barn deltar i studien. Barnets namn:

Vårdnadshavarens underskrift Datum

Samtyckesblanketten lämnas till elevens svensklärare senast **DATUM**.

Med vänliga hälsningar

Natalie Carlberg och Rebecka Sved

Vid frågor kontakta Natalie Carlberg: nattisc@hotmail.com eller Rebecka Sved: rebec-casved@hotmail.com