

# Att väcka eller släcka läsengagemang

En studie om lärares erfarenheter av och elevers inställning till läsning på mellanstadiet utifrån ett genusperspektiv

Elin Axén Ahl och Klaudia Kuchta

Institutionen för ämnesdidaktik

Självständigt arbete 15 hp, grundnivå

Språkdiraktik

Vårterminen 2022

Handledare: Per Snoder

Examinator: Birgitta Fröjdendahl

English title: To increase or decrease reading engagement: A study of teachers' experiences of, and students' attitudes to, reading in middle school from a gender perspective.



**Stockholms  
universitet**

# Att väcka eller släcka läsengagemang

**En studie om lärares erfarenheter av och elevers inställning till läsning på mellanstadiet utifrån ett genusperspektiv**

**Elin Axén Ahl och Klaudia Kuchta**

## Sammanfattning

Denna studie syftar till att upptäcka mellanstadieelevers läsengagemang av skönlitteratur i svenskundervisningen. Studiens fokus ligger på lärares erfarenheter av och elevers inställning till läsning utifrån ett genusperspektiv. Vidare uppmärksammas lärares val av metoder i undervisningen för att skapa engagemang i läsningen. Studiens teoretiska utgångspunkter är en kombination av Reading Engagement Theory (Guthrie m.fl., 1996) och Expectancy Value Theory (Kuhn m.fl., 2022) som erhåller kunskaper om faktorer som påverkar läsengagemang. En ytterligare teoretisk utgångspunkt är teorin om lärarkognition (Öztürk, 2021) som berör hur lärares värderingar, kunskaper, tänkande och erfarenheter påverkar deras didaktiska arbete. Insamlade data består av enkätsvar från 65 mellanstadieelever och transkriberingar från semistrukturerade intervjuer med tre svensklärare på mellanstadiet. Studiens kvantitativa data presenteras i form av diagram. Den kvalitativa datan analyseras genom en teoridrivna tematisk analys. Resultatet i studien visar inga större skillnader i flickors och pojkars läsning. Däremot uppger lärarna att eleverna generellt läser mindre i böcker idag än för några år sedan. Vidare visar resultatet att samtliga lärare arbetar aktivt med att skapa läsengagemang, där exempelvis konsten att välja rätt bok och uppmuntrande samtal om läsning ingår. Emellertid påverkas lärarnas arbetsmetoder och val av böcker av deras tidigare erfarenheter och kunskaper. En slutsats i studien är att flickors och pojkars läsengagemang inte skiljer sig lika mycket som tidigare studier inom området antyder men att flickor och pojkar läser i skilda sammanhang och för olika syften. En ytterligare slutsats är att de under de senaste åren skett en förskjutning från läsning i böcker till läsning på digitala plattformar.

### **Nyckelord**

Läsengagemang, genusperspektiv, motivation, svenskundervisning i åk 4-6, läsdidaktik



# Innehållsförteckning

1.1.	Syfte och frågeställningar .....	2
<b>2.</b>	<b>Bakgrund .....</b>	<b>3</b>
2.1.	Centrala begrepp.....	3
2.1.1.	Motivation.....	3
2.1.2.	Läsengagemang .....	4
2.1.3.	Kön- och genusperspektiv.....	4
2.2.	Skolans styrdokument.....	5
2.3.	Teoretiska utgångspunkter.....	6
2.3.1.	Reading Engagement Theory .....	6
2.3.2.	Expectancy Value Theory.....	7
2.3.3.	Lärarkognition .....	7
2.4.	Tidigare forskning.....	8
2.5.	Rapport från Statens Medieråd.....	10
<b>3.</b>	<b>Metod .....</b>	<b>11</b>
3.1.	Forskningsansats.....	11
3.1.1.	Kvantitativ ansats .....	11
3.1.2.	Kvalitativ ansats .....	11
3.2.	Urval.....	12
3.3.	Datainsamling.....	13
3.4.	Dataanalys.....	14
3.4.1.	Studiens data .....	14
3.4.2.	Analysmetod .....	14
3.5.	Forskningsetiska aspekter.....	17
<b>4.</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>18</b>
4.1.	Hur flickor och pojkar beskriver sitt läsengagemang .....	18
4.2.	Lärarnas förklaringar till skillnader mellan flickors och pojkars läsengagemang 20	
4.2.1.	Lästrender ur ett genusperspektiv .....	20
4.2.2.	Den högpresterande flickan.....	21
4.3.	Lärarnas arbete med att väcka eleverns läsengagemang .....	22
4.3.1.	Konsten att hitta rätt bok .....	22
4.3.2.	Läsaktiviteter .....	23
4.3.3.	Uppmuntrande samtal om läsning .....	23
<b>5.</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>25</b>
5.1	Resultatdiskussion.....	25
5.1.1.	Hur flickor och pojkar beskriver sitt läsengagemang .....	25

5.1.2. Lärarnas förklaring till skillnader mellan flickors och pojkars läsengagemang.....	25
5.1.3. Lärarnas arbete med att väcka elevers läsengagemang.....	26
5.2. Metoddiskussion.....	28
5.3. Didaktiska implikationer.....	29
5.4. Vidare forskning .....	29
<b>Referenser .....</b>	<b>31</b>
<b>Bilaga 1</b>	
<b>Bilaga 2</b>	
<b>Bilaga 3</b>	
<b>Bilaga 4</b>	
<b>Bilaga 5</b>	
<b>Bilaga 6</b>	
<b>Bilaga 7</b>	

# 1. Inledning

Internationella läsprov påvisar stora skillnader mellan flickor och pojkar. Dessa har alltid förekommit, men har ökat under de senaste 20 åren. Mätningar återger skillnader till flickors fördel som innebär att flickor generellt presterar bättre än pojkar under 1990-talets slut fram till idag (Roe, 2014). Dessa gap i prestationer tyder på en förändring som skett under de senaste decennierna. Vilka faktorer kan ha påverkat detta?

Forskning tyder på att den stora ökningen av genusskillnader i läsning i de yngre åldrarna till flickors fördel kan bero på pojkars sämre prestation, snarare än flickors utveckling. Särskilt oroväckande är siffror som påvisar att andelen pojkar med de lägsta läskunnigheter håller på att öka (Roe, 2014). Olika PISA-mätningar har genomgående funnit att flickor presterar bättre än pojkar i läsning i genomsnitt i alla deltagande länder. Dessa genusskillnader i prestation blir på så sätt en fråga av stor oro eftersom de kan få långsiktiga konsekvenser för flickors och pojkars personliga, men även professionella framtid. De pojkar som saknar grundläggande kunskaper och därmed ligger efter i läsningen kan drabbas av svårigheter inte bara i arbetslivet, men också i sin fortsatta utbildning och vardag (OECD, 2019).

OECD (2019) beskriver hur vetenskapliga debatter om det återkommande läsgapet i skolorna har lyft fram olika faktorer som kan ha påverkat skillnaderna i utbildningsnivån för båda könen. Mycket tyder på att gapet framför allt kan relateras till olika sociala sammanhang, där man argumenterar för att den sociala umgängeskretsen kan ha stor påverkan på elevers prestationer (OECD, 2019). Ytterligare PISA-mätningar indikerar att pojkar är mindre belägna att läsa på fritiden än flickor. De förklaringar till detta som tagits fram genom forskning är att de könsskillnader gällande läsning kan ha påverkats av ett gruppträck på pojkar som är kopplade till stereotyper där läsning uppfattas som en kvinnlig aktivitet (Hultgren & Johansson, 2017).

Eftersom läsning har en social dimension, blir det av vikt att försöka finna möjliga lösningar för att åtgärda könsskillnaderna med undervisningssammanhanget i fokus (Hultgren & Johansson, 2017). Hultgren och Johansson (2017) redovisar hur forskning påstår att läsning och motivation till läsning skapas i en gemenskap som bildas genom olika aktiviteter som arrangeras i undervisningen. Med detta synsätt blir undervisning och det sociala sammanhanget läsningens huvudfokus, snarare än den individuella eleven. Lärare ska på så sätt sträva efter att utveckla uppgifter kring läsning som upplevs meningsfulla och har en nära koppling till eleverna (Hultgren & Johansson, 2017).

Mot bakgrund av detta blev det av intresse att genomföra en svensk studie där flickors och pojkars läsengagemang av skönlitteratur jämförs, då mycket av den tidigare forskningen om ämnet är internationell. Således är denna studies fokus att upptäcka skillnader mellan flickors och pojkars läsengagemang på mellanstadiet. Vidare presenteras hur verksamma lärare arbetar för att öka läsengagemanget hos alla elever i klassen. En mer komplex förståelse av mellanstadieelevers läsengagemang och hur det kan skilja sig för flickor och pojkar möjliggör för både föräldrar, bibliotekarier och lärare att på ett bättre sätt kunna möta dessa elevers behov vid läsning (Gärdenfors, 2010).

## **1.1. Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att belysa mellanstadieelevers läsengagemang i svenskundervisningen och att diskutera det utifrån ett genusperspektiv. Studiens fokus ligger på lärares erfarenheter av och elevers inställning till läsning. Vidare uppmärksammas lärares val av metoder i undervisningen för att skapa engagemang i läsningen. Den kunskap som genereras kan ligga till grund för lärares didaktiska val i skapandet av läsengagemang hos elever. Följande frågeställningar undersöks i studien:

1. Hur beskriver flickor respektive pojkar sitt läsengagemang?
2. Hur förklarar lärare eventuella skillnader i flickors respektive pojkars läsengagemang?
3. Hur beskriver lärare sitt arbete med att väcka elevers läsengagemang?

## 2. Bakgrund

Kapitlet ger bakgrundsinformation till föreliggande studie om mellanstadieelevers läsengagemang. Inledningsvis introduceras de centrala begreppen *motivation*, *läsengagemang* och *genusperspektiv*. Därefter redogörs för hur studiens fokus återspeglas i skolans styrdokument. Vidare presenteras studiens teoretiska utgångspunkter Reading Engagement Theory (Guthrie m.fl., 1996), Expectancy Value Theory (Kuhn, m.fl. 2022) och teorin om lärarkognition (Öztürk, 2021). Kapitlet avslutas med en sammanställning av tidigare studier inom området samt en rapport från Statens Medieråd (2021).

### 2.1. Centrala begrepp

#### 2.1.1. Motivation

Begreppet motivation handlar om varför vi agerar och tänker som vi gör (Cardelús, 2016). Motivation kommer från djupt liggande strukturer i hjärnan och har nära samband med processer såsom förståelse, känslor och uppmärksamhet (Gärdenfors, 2010). Cardelús (2016) hävdar att motivationens grunder härstammar från en tidig motivationsteori; att människan strävar efter lust och att undvika olust. I övrigt visar hjärnforskning att det mest grundläggande för att utveckla läsförmåga ligger i elevers känslor och motivation (Gärdenfors, 2010).

Inom motivationsforskning talar man om motivation som ett målinriktat förlopp som består av två huvudkomponenter; yttre och inre motivation (Hultgren & Johansson, 2017). Yttre motivation handlar om att göra något för att det leder till något annat som är positivt, men som inte är kopplat till själva aktiviteten. Elever som styrs av yttre motivation gör en aktivitet i syfte att få många poäng, bra betyg eller annan yttre belöning. Inre motivation bygger på elevens personliga intresse och vilka drivkrafter denne har. Därmed är en elev som drivs av inre motivation en elev som gör något för att aktiviteten i sig skapar tillfredsställelse. Den inre motivationen ökar när man förstår det man läser, erfarenheten att förstå driver lusten till fortsatt lärande. Med hänvisning till detta tappar många elever sin inre motivation till lärandet på grund av sin avsaknad av förståelse (Gärdenfors, 2010).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att motivation ses som en yttre eller inre drivkraft som spelar en central del i huruvida elever tar sig an en viss uppgift (Gärdenfors, 2010). Motivation och engagemang är nära sammankopplade begrepp där motivation ingår i begreppet läsengagemang enligt definition i nästa avsnitt. Därav blir motivation ett relevant begrepp för aktuell studie då det kommer diskuteras i relation till läsengagemang.



### **2.1.2. Läsengagemang**

Det finns många begrepp som beskriver elevers motivation till läsning däribland läslust, läsintresse, fri läsning, nöjesläsning m.fl. Begreppen är nära kopplade till varandra och gränserna emellan dem är diffusa (Hultgren & Johansson, 2017). Därför används i denna studie begreppet läsengagemang som ett paraplybegrepp för de många begrepp som rör engagemang i samband med läsning.

Hultgren och Johansson (2017) beskriver läsengagerade personer som elever som lägger tid på sin läsning, som vill läsa, som läser olika typer av texter, som läser med eftertänksamhet och som läser för tillfredsställelse. Läsengagemang påverkas av olika faktorer som till exempel övertygelser och värderingar, mål för läsningen samt sociala interaktioner och sammanhang (Taboada Barber, m.fl., 2021). Vidare hävdar Hultgren och Johansson (2017) att elevers läsengagemang avsiktligt kan påverkas av skola, hem och bibliotek. Läsengagemang kan uppstå när elever upplever uppgifter som värdefulla. Forskning betonar vikten av att eleverna får tid till att läsa utifrån egna intressen och behov vilket kräver tillgång till en bred variation av läsmaterial som faller flera olika intressen och preferenser i smaken (Hultgren & Johansson, 2017).

Eftersom föreliggande studie har som avsikt att belysa mellanstadieelevers läsengagemang i svenskundervisningen, är det av vikt att förklara begreppets innebörd. Dessutom kopplas läsengagemang till studiens frågeställningar som syftar till att generera kunskap om elevers läsengagemang och hur lärares didaktiska val kan påverka det.

### **2.1.3. Kön- och genusperspektiv**

Genus innebär de socialt och kulturellt konstruerade normer, förväntningar och värden vi tillskriver kvinnor eller män, flickor eller pojkar (Korsvik & Rustad, 2018). Begreppet genus kopplas också till vilka beteenden och attityder som anses feminint eller maskulint. Kön inkluderar de biologiska skillnader som finns mellan kvinnor och män såsom gener, könsorgan, hormonnivåer m.m. (Korsvik & Rustad, 2018). Vetenskapsrådet (2022) beskriver att forskning som behandlar skillnader mellan kvinnor och män tillämpar ett könsperspektiv. Vidare tillämpas ett genusperspektiv när studier applicerar ett reflekterande och problematiserande förhållningssätt till hur könstillhörigheter skapas och förstås (Vetenskapsrådet, 2022).

Det huvudsakliga syftet med ett köns- och genusperspektiv i denna studie är att få kunskaper om skillnader mellan flickors och pojkars läsengagemang ur ett könsperspektiv. Däremot blir genusperspektivet högst relevant vid reflektioner kring vad de eventuella skillnaderna beror på. Att skillnader mellan könets läsengagemang kan bero på kulturella föreställningar och förväntningar återkommer i nästa avsnitt om tidigare forskning. I denna studie används således begreppet

genusperspektiv både för att beskriva könsskillnader men också för att kunna diskutera dessa skillnader utifrån genus.

## 2.2. Skolans styrdokument

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmets (Skolverket, 2019) inledande kapitel beskrivs hur skolan ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Vidare ska elevers möjlighet till utforskande och nyfikenhet utgöra en grund för skolans verksamhet (Skolverket, 2019). Lust att lära och nyfikenhet är nära sammankopplat till engagemang och motivation till lärande vilket blir relevant för denna studie om läsengagemang. Att stärka elevers lust att lära är enligt läroplanen (Skolverket, 2019) ett av lärares centrala uppdrag.

I kommentarmaterialet för svenskämnet (Skolverket, 2017) beskrivs hur elever ska få möjlighet att läsa för lustens och glädjens skull. Vidare beskrivs hur litteratur kan bidra till att utveckla elevers intressen och kunskaper samt tillföra nya insikter. Enligt Skolverket (2017) ges elever genom litteraturen möjlighet att förflytta sig i tid och rum och ta del av andras berättelser. På så sätt utvecklas deras litteraturintresse samtidigt som läsengagemang kan väckas. Således förbättrar varje elev sin kommunikativa förmåga och ökar sitt språkliga självförtroende genom möjligheter till läsning (Skolverket, 2019).

Hela skolans verksamhet ska genomsyras av jämställdhet. Därmed ska skolan förmedla flickors och pojkars lika rättigheter och möjligheter i utbildningen (Skolverket, 2019). Följande citat beskriver skolans ansvar att främja elevers lika rättigheter oberoende av könstillhörighet:

Skolan ska aktivt och medvetet främja elevernas lika rättigheter och möjligheter, oberoende av könstillhörighet. Skolan har också ett ansvar för att motverka könsmonster som begränsar elevernas lärande, val och utveckling. Hur skolan organiserar utbildningen, hur eleverna blir bemötta samt vilka krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt (Skolverket, 2019, s. 6).

Citatet är av relevans för studien och kan kopplas till syftet att belysa skillnader mellan flickors och pojkars läsning. PISA-mätningar (OECD, 2019) visar tydliga skillnader i läsning baserat på kön, trots det fokus på jämställdhet som skolan förväntas arbeta mot (Skolverket, 2021). Därmed kan kunskap som framställs i denna studie främja lärares didaktiska arbete med jämställdhet kopplat till läsengagemang.

## 2.3. Teoretiska utgångspunkter

Detta avsnitt introducerar tre teoretiska utgångspunkter för föreläggande studie. Reading Engagement Theory (Guthrie, m.fl., 1996) behandlar läsengagemang utifrån motivation samt redogör för hur detta kan appliceras i praktiken. Expectancy Value Theory (Kuhn, m.fl. 2022) sammankopplar förväntan på framgång med individens vilja att utföra en viss uppgift. Båda dessa teorier blir av relevans för föreläggande studie då de berör betydelsefulla faktorer för elevers läsengagemang. Teorin om lärarkognition berör hur lärares värderingar, kunskaper, tänkande och erfarenheter påverkar deras didaktiska arbete (Öztürk, 2021). Eftersom föreläggande studie undersöker lärares arbete för att skapa läsengagemang genom lärarintervjuer blir teorin central för att möjliggöra förståelse för lärares yrkespraktik.

### 2.3.1. Reading Engagement Theory

Engagerad läsning handlar om interaktion med text som är både motiverande och strategisk. Reading Engagement Theory (Guthrie, m.fl., 1996) innefattar olika delar av engagemang däribland motivation till läsning och läsa för att lära. Motivation till läsning innebär att en engagerad läsare har flera olika syften med sitt läsande. Det kan vara för underhållning, för kunskapsinhämtning eller för sociala syften (Ferguson, 2015). Elever skapar bredare läsengagemang och når så kallad inre motivation när läsinnehållet blir personligt betydelsefullt. Elever med inre motivation kan arbeta mer självständigt och klarar av att ta sig an mer svårlästa texter. Det leder till att de utvecklar ett konceptuellt läsande vilket innebär att de läser för att utveckla förståelse och kunskaper, snarare än för yttre belöningar såsom betyg (Ferguson, 2015).

För att uppnå detta föreslås Guthries motivationsprogram med explicita tillvägagångssätt för att skapa läsengagemang som beskrivs och återges i Roe (2014). Ett tillvägagångssätt handlar om social interaktion som beskriver att det ska vara roligt att diskutera textinnehåll med andra och att detta möjliggörs när lärare ger sina elever tillfällen för öppna diskussioner kring text, i helklass eller i mindre grupper. Ett annat tillvägagångssätt handlar om förväntan att bemästra som berör elevers tro på att lyckas läsa och förstå (Roe, 2014). Detta blir särskilt viktigt för svaga elever som ofta har dålig tilltro till sin egen förmåga. Lärare skapar förutsättningar för elevers förväntan att bemästra läsningen genom att hitta texter som passar varje elev. Ytterligare tillvägagångssätt handlar om intresse, alltså hur texter och dess innehåll ska upplevas tilltalande och engagerande för läsaren (Roe, 2014).

Reading Engagement Theory blir av relevans för studien då teorin belyser faktorer och tillvägagångssätt som kan påverka läsengagemang. Dessutom är teorin av vikt för denna studies diskussion för att kunna generera slutsatser utifrån datainsamlingens resultat.

### **2.3.2. Expectancy Value Theory**

Expectancy Value Theory är en teori om motivation som fokuserar på underliggande psykologiska motivationsprocesser (Kuhn, m.fl. 2022). Den handlar om två komponenter, Expectancy (förväntningar) och Value (värde). Teorin sammankopplar elevers engagemang att utföra en uppgift med förväntan på framgång och det värde som de tillskriver uppgiften. Denna teoretiska utgångspunkt utgår ifrån två delar som påverkar elevers prestationsrelaterade val, både i sin vardag men även i skolan (Kuhn, m.fl. 2022).

Den första delen av teorin handlar om *förväntan på framgång* vilket innebär huruvida elever känner att de kommer att lyckas eller misslyckas med en specifik uppgift. Detta kommer i sin tur att påverka elevers motivation till att antingen utföra eller hoppa över uppgiften (Kuhn, m.fl., 2022). Därför blir svårighetsgraden på en uppgift en avgörande faktor för motivation (jfr Gärdenfors, 2010). Elevers engagemang påverkas negativt ju svårare en uppgift upplevs vara och ju mer ansträngning som krävs för att slutföra den. Den andra delen av teorin handlar om *vilket värde en person tillskriver en uppgift*. Det är det personliga uppgiftsvärdet som avgör om uppgiften upplevs som värdefull eller inte. Värde berör den inre glädjen som uppstår när en elev lyckas slutföra en uppgift. Det är den så kallade inre belöningen som påverkar detta. Värde associerar också förhållandet mellan en uppgift och elevers personliga identitet, alltså vad elever kan få ut av uppgiften på ett personligt plan. Det berör också elevers tro på hur användbara kunskaper som uppgiften kan utveckla är för deras framtida skolgång (Kuhn, m.fl., 2022).

Sammanfattningsvis kan det konstateras att om elever både har högt självförtroende i att klara av en uppgift och samtidigt ser uppgiften som värdefull kan de nå högre motivation och utvecklas kunskapsmässigt (Kuhn, m.fl. 2022). Således blir teorin av relevans för aktuell studie då denna genererar kunskap om huruvida läsengagemang kan skapas och nås.

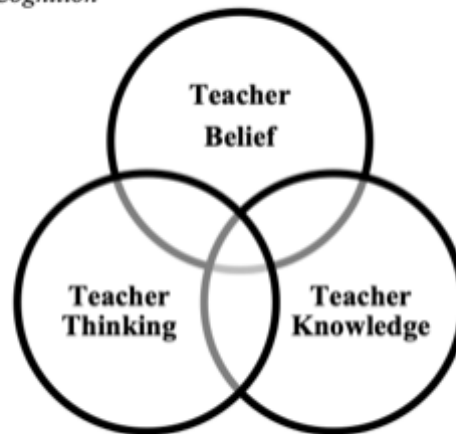
### **2.3.3. Lärarkognition**

Kognition handlar om hur kunskap och information hanteras med hjälp av människans tankefunktioner. Till dessa funktioner räknas bland annat minne, resonering, problemlösning och uppmärksamhet (Nationalencyklopedin [NE], u.å). Lärarkognition är en teori som berör hur lärare utformar sin undervisning utifrån erfarenheter och kunskaper (Öztürk, 2021).

Olika empiriska studier (Mori, 2011; Hong, 2012) har under det senaste decenniet undersökt hur lärarkognition påverkar lärares arbete. Resultat visade att lärares kognitioner formar deras yrkespraktik där exempelvis deras erfarenheter spelar en central roll i hur lärare formar sin kognition (Öztürk, 2021). Lärarkognition kan presenteras utifrån nedanstående modell där nyckelbegreppen för förståelse

av denna redogörs som "Teacher belief" (lärares värderingar), "Teacher knowledge" (lärarkunskap) och "Teacher Thinking" (lärartänkande) (se Figur 1) (Öztürk, 2021).

#### *Conceptual Domains of Teacher Cognition*



Figur 1. Tre huvudsakliga komponenter i teorin om lärarkognition (Öztürk, 2021).

Den första delen, *lärares värderingar*, innebär att de beslut som tas och de handlingar som görs mestadels utgår ifrån föreställningar om vad man anser är bra och dåligt i en viss situation. På så sätt hävdar man att lärares val i sin yrkespraktik härleds ifrån övertygelser som man format genom livserfarenheter (Öztürk, 2021). Den andra delen, *lärarkunskap*, går i linje med föreställningar om att kunskap är en central del av en lärares kompetens som påverkar dennes utveckling. Eftersom kunskapen kan erhållas genom erfarenhet, blir den form- och utvecklingsbar. Den tredje och sista delen, *lärartänkande*, påstås vara mångfacetterad och relateras exempelvis till lärares anpassningsförmåga och generalisering som påverkas av personliga och professionella erfarenheter. Lärare ses som aktiva tänkare som genom sin kunskap kan analysera undervisning, förbättra den och konstruera sin yrkesidentitet utifrån egna erfarenheter. På så sätt kopplas dessa till lärares tillvägagångssätt i undervisningen (Öztürk, 2021).

Eftersom föreliggande studie syftar till att öka kunskapen om lärares arbetssätt och didaktiska val för att skapa läsengagemang hos flickor respektive pojkar, blir lärarkognition en relevant teoretisk utgångspunkt. Teorin om lärarkognition gör det möjligt att förstå de responderande lärarnas olika didaktiska val i sitt arbete för att skapa läsengagemang utifrån deras kunskaper och erfarenheter.

## **2.4. Tidigare forskning**

I detta avsnitt presenteras tre internationella enkätstudier (Boerma m.fl. 2016; Becker & McElvany, 2018; Loh m.fl., 2019) som berör skillnader mellan flickors och pojkars läsning utifrån olika infallsvinklar. Boerma m.fl. (2016) belyser läsengagemang utifrån lärares uppfattning av elevers

kunnande. Becker och McElvany (2018) undersöker läsengagemang utifrån socioekonomisk bakgrund och genus. Loh m.fl. (2019) redogör för elevers läsvanor. Forskningen jämförs och diskuteras tematiskt.

Tre internationella enkätstudier (Boerma m.fl., 2016; Becker & McElvans, 2018; Loh m.fl., 2019) har undersökt skillnader mellan flickors och pojkars läsning. Boerma m.fl. (2016) belyste hur elevers läsmotivation påverkas av lärares inställning till sina elevers kunnande. Det gjordes genom att mäta elevers uppfattning av sig själva som läsare, deras attityd till läsning samt uppgiftsresultat hos 160 elever i årskurs fem och sex på sex skolor i Amsterdam. Resultatet visade att flickor hade en större läskompetens än pojkar, samt att deras attityd till läsning var mer positiv. Dessutom visade resultatet att flickors självuppfattning påverkas mer av lärarens föreställning av deras kunskaper, medan pojkar inte påverkas av detta i samma utsträckning. Forskarna hävdar att detta kan bero på att pojkar förlitar sig på en inre självvärdering vilket gör dem oberoende av andras åsikter, medan flickor förlitar sig mer på extern återkoppling i sin självvärdering (Boerma m.fl., 2016).

Resultatet att pojkars attityd till läsning inte är lika positiv som flickors har också presenterats i Becker och McElvanys (2018) studie som syftade till att ta reda på hur genus påverkar elevers läsning. Becker och McElvany (2018) påstår att genusskillnader ökar ju äldre elever blir eftersom deras könsidentitet blir extra viktig under tonåren. Således skulle detta kunna kopplas till resultatet i Boermas m.fl. (2016) studie där de responderande eleverna gick i årskurs fem och sex och därmed tillhör de tidiga tonåren. Becker och McElvanys (2018) studie fokuserade på att ta reda på elevers tankar om sig själva som läsare, deras inre motivation till läsning och deras läsvanor från årskurs tre till årskurs sex i Tyskland. Data samlades in genom ett frågeformulär som tilldelades både elever och deras föräldrar. Resultatet visade att könsskillnaderna var större i sjätte klass än i tredje klass. Forskarna föreslår att det kan bero på att pojkar har svårare att koppla läsning till sin identitet då läsaktiviteter anses stereotypiskt "kvinnliga", medan matematik och fysik anses stereotypiskt "manliga" (Becker & McElvany, 2018).

Till skillnad från resultatet i Becker och McElvanys (2018) studie visade resultatet i Lohs m.fl. (2019) studie att både flickor och pojkar uppskattar att läsa för nöjes skull. Däremot visade resultatet att flickors och pojkars läsengagemang sker i olika sammanhang och att flickors läsengagemang generellt är större (Loh m.fl., 2019). Resultatet togs fram genom undersökningsdata i form av enkäter som besvarats av 4830 ungdomar i åldrarna 12–17 från fem olika skolor i Singapore. Syftet med studien var att jämföra och belysa eventuella skillnader med resultat i tidigare studier med aktuella vad gäller flickors och pojkars läsvanor. Jämfört med tidigare presenterade studier (Boerma m.fl., 2016; Becker & McElvany, 2018) visade resultatet i Loh m.fl. (2019) att genusskillnaderna gällande läsengagemang finns där, men inte i samma utsträckning som de andra studierna presenterar.

Sammantaget visade studierna att det finns skillnader mellan flickors och pojkars läsning. Boermas m.fl. (2016) samt Becker och McElvanys (2018) studier visade på tydligt förekommande skillnader mellan flickor och pojkar och belyste hur könstillhörighet var en faktor som påverkade resultatet. Däremot påvisade resultatet i Lohs m.fl. (2019) inte samma tydliga skillnader och de menar att både flickor och pojkar uppskattar läsning. Det bör däremot tas i åtanke att Singapore tillhör de länder med de högsta mätvärdena på läsprov i PISA-mätningar (OECD, 2019). Detta skulle kunna förklara varför resultatet i Lohs m.fl. (2019) studie skiljer sig från resultatet i Boermas m.fl. (2016) respektive Becker och McElvanys (2018) studier.

## **2.5. Rapport från Statens Medieråd**

I följande avsnitt presenteras resultat från Statens Medieråds (2021) statistiska undersökning som rapporterar ungas medievanor och attityder till medieanvändning och ges ut vartannat år. Resultat av undersökningen som presenteras nedan är av relevans för att diskutera föreliggande studies eventuella resultat och koppling mellan ungdomars läsengagemang och deras medieanvändning.

I Statens Medieråds (2021) statistiska undersökning framgår det att den dagliga mobilanvändningen år 2020 är hundra procentig hos ungdomar från 11 års ålder. Den dagliga mobilanvändningen ökar där 9-12 åringar i högre grad uppger att de använder mobilen 3-4 timmar om dagen jämfört med år 2010 då fler uppger att den dagliga mobilanvändningen inte översteg en timme. Sedan 2012 har användning av mobilen och sociala medier ökat parallellt med ungdomars uppfattning av att de ägnar för mycket tid åt detta. Statens Medieråd (2021) redovisar också att flickor likt tidigare år använder sociala medier mer frekvent än pojkar, medan pojkar spelar digitala spel betydligt mer än flickor. Dessa resultat rör i synnerhet flickor från 10 års ålder och pojkar från 12 års ålder. Således ökar könsskillnaderna i ungdomars medieanvändning ju äldre de blir.

Statens Medieråd (2021) redovisar även hur den dagliga läsningen av böcker minskat under de senaste åren i takt med att medieanvändningen ökat. Statistik visar att ungdomars läsande generellt minskar från år till år och andelen barn som uppger att de aldrig läser ökar. Dessutom har andelen ungdomar som anser att de läser för lite i böcker ökat under åren.

Sammanfattningsvis visar resultatet i undersökningen att ungas medieanvändning fortsätter att öka hos båda könen, men att flickor och pojkar använder digitala medier på olika sätt. Vidare visar resultatet att den dagliga läsningen av böcker tycks ersättas med användning av digitala medier (Statens Medieråd, 2021).

# 3. Metod

Det föregående kapitlet introducerade studiens bakgrundsinformation där centrala begrepp, skolans styrdokument, teoretiska utgångspunkter, tidigare forskning och en rapport från Statens Medieråd (2021) ingick. Detta kapitel introducerar tillvägagångssättet för att besvara studiens frågeställningar. Studiens forskningsansats presenteras med kvantitativa och kvalitativa data, följt av urval och datainsamling. Därefter presenteras det material som samlats in och hur det bearbetades samt analyserades. Slutligen redogörs för forskningsetiska aspekter som denna studie har tagit hänsyn till.

## 3.1. Forskningsansats

Syftet med aktuell studie är att belysa mellanstadieelevers läsengagemang i svenskundervisningen. Studien vill uppmärksamma både lärares erfarenheter av och arbete kring läsning samt elevers inställning till desamma. På så sätt blev metodkombination med kvalitativa och kvantitativa datainsamlingsmetoder en relevant forskningsansats för denna studie. Johnson m.fl. (2007) argumenterar för att studier med metodkombination ger en större förståelse av det som studeras och ger ett större förtroende för studiens slutsatser. Eftersom föreliggande studie är i småskaligt omfång kan en kombination av datainsamlingsmetoder ge den insamlade datan större värde och pålitlighet (Morse, 2003, refererad i Havervall & Langemar, 2012). Dessutom undgår studien de brister som sammankopplas med att enbart använda en kvantitativ eller en kvalitativ metod. Metoden för datainsamlingen följer en förklarande sekventiell design där de kvalitativa lärarintervjuerna användes som redskap för att förklara resultaten i den kvantitativa elevenkäten (Denscombe, 2017).

### 3.1.1. Kvantitativ ansats

Patel och Davidson (2019) beskriver kvantitativ inriktad forskning som en datainsamlingsmetod som utreder frågor som rör mängd, frekvens, samband mellan variabler samt orsak och verkan. Den kvantitativa datainsamlingen i denna studie bestod av webenkäter som besvarats av 65 mellanstadieelever på tre olika skolor. Enkäten syftade till att få reda på elevers inställning till läsning, läsvanor och läsengagemang för att sedan kunna generalisera och jämföra dessa. Enkäten bestod av fasta frågor och var därmed helt standardiserad vilket är fördelaktigt vid generalisering och jämförande av data (Patel & Davisson, 2019).

### 3.1.2. Kvalitativ ansats

Patel och Davidson (2019) beskriver kvalitativ inriktad forskning som en datainsamlingsmetod för att förstå och tolka människors upplevelser, sociala situationer och sammanhang. I den kvalitativa datainsamlingen i denna studie intervjuades tre verksamma svensklärare till mellanstadieeleverna som deltog i den kvantitativa datainsamlingen. Intervjuerna syftade till att ta reda på lärarnas uppfattningar,



känslor och erfarenheter av elevernas läsengagemang kopplat till den data som insamlats av enkäterna (Denscombe, 2017). Dessutom syftade intervjuerna till att ta reda på lärarnas didaktiska arbete kring läsning och skapande av läsengagemang. Intervjuerna följde en semistrukturerad struktur där färdigformulerade frågor och ämnesområden var utgångspunkten, men där hänsyn togs till flexibilitet och eventuella följdfrågor. En fördel med semistrukturerade intervjuer blir därmed att respondenterna kan bearbeta, utveckla och tydliggöra sina svar genom intervjuformens anpassningsbarhet (Denscombe, 2017).

## 3.2. Urval

Urvalet för aktuell studie baseras på en kombination av ett subjektivt urval och ett bekvämlighetsurval. Ett subjektivt urval innebär att ett relativt litet antal personer har valts ut med utgångspunkt i deras egenskaper. Därmed har urvalet handplockats där deltagarna valts ut utifrån relevans och kunskap (Denscombe, 2017). De deltagande eleverna har valts efter relevanta årskurser för studien. De kriterier som de deltagande lärarna behövde uppfylla var att de skulle vara legitimerade och verksamma svensklärare i årskurserna 4–6. Då studien är av småskaligt omfång, har även ett bekvämlighetsurval tillämpats. Det innebär att respondenterna i denna studie har valts ut utifrån tillgänglighet (Patel & Davidson, 2019). Patel och Davidson (2019) hävdar att resultatet av en studie med bekvämlighetsurval inte kan generaliseras, men att det kan tillämpas vid studier i mindre skala. Slutligen ligger därför det huvudsakliga fokuset på ett subjektivt urval där respondenter medvetet har valts ut efter vilka som troligtvis skulle ge mest värdefulla data.

Tre lärare i årskurs 4–6 rekryterades och kommer i studien att presenteras som Lärare 1–3. Lärarna arbetar på olika skolor med olika yrkeserfarenhet. Alla deltagande lärare uppfyller de ovannämnda kriterierna och kontaktades via mail med bifogad information och samtyckesbrev (bilaga 1). Nedan presenteras de deltagande lärarna, deras yrkeserfarenhet samt undervisande årskurs efter den ordning som de intervjuades.

Tabell 1. Studiens medverkande lärare.

Lärare	Yrkeserfarenhet	Årskurs
Lärare 1	10 år	6
Lärare 2	25 år	6
Lärare 3	9 år	5

Fyra mellanstadieklasser med sammanlagt 93 elever fick förfrågan att delta i enkätundersökningen för denna studie. En av dessa klasser med sammanlagt 21 elever hoppade av under processens gång. Därmed gavs 72 elever möjligheten att besvara enkäten. Eftersom eleverna är under 15 år krävdes samtycke till deltagande av elevernas vårdnadshavare i enlighet med samtyckeskravet (Patel &

Davidsson, 2019). 65 elever fick samtycke och deltog. Samtyckesbrev (bilaga 2) skickades till elevernas vårdnadshavare via deras svensklärare. Det var de responderande lärarnas elever som förfrågades att delta i föreliggande studie. Detta för att skapa relevans i lärarnas kommentarer till de genusskillnader som upptäckts i elevenkäten.

### **3.3. Datainsamling**

Datainsamlingen startades med att tre lärare från tre olika skolor och områden kontaktades via mail för samtycke till deltagande i aktuell studie. Alla tre lärare gav sitt samtycke för deltagande men en av lärarna avbröt sitt deltagande under processens gång, vilket medförde vidare sökning av respondenter. Den avhoppande lärarens elever hann på så sätt inte delta i enkäten. Vidare sökning av respondenter gjordes i två Facebook-grupper för verksamma svensklärare med sammanlagt ca 50 000 medlemmar, genom att lägga ut lappar för intresseanmälan i en skolreception samt genom att fråga runt bland kontakter. Genom förfrågan bland kontakter kunde en fjärde lärare för föreliggande studie kontaktas via mail. Mailet till samtliga lärare innehöll information om studiens syfte, hur materialet skulle hanteras samt andra forskningsetiska principer (se 3.6). I mailet bifogades ett samtyckesbrev till lärare och vårdnadshavare till deltagande elever. Vidare tillbads lärarna att vidarebefordra samtyckesbrevet för vårdnadshavare (bilaga 2) till desamma. Slutligen skickades det en länk till enkäten (bilaga 3) via mail till de elever som fått tillåtelse till deltagande.

Enkätfrågorna berörde frågor gällande den aktuella studiens första frågeställning, alltså ”Hur beskriver flickor respektive pojkar sitt läsengagemang?” där frågor rörande aspekter av läsengagemang som exempelvis attityder till och skattning av den egna läsförmågan ställdes. Genom enkätens inledande fråga gav eleverna sitt samtycke till deltagande. Vidare frågades efter elevernas kön för att i bearbetning av materialet kunna upptäcka eventuella skillnader mellan dessa. När enkäten genomförts sammanställdes och analyserades resultatet för att skapa ett underlag till de semistrukturerade lärarintervjuerna. Enkäten inleddes med okomplicerade frågor rörande elevernas samtycke och kön för att sedan gradvis övergå till mer komplexa frågor i förhoppning av att behålla elevernas intresse genom hela enkäten (Denscombe, 2017).

Intervjufrågorna (bilaga 4) har formulerats i enlighet med det som Patel och Davidsson (2019) kallar tratt-tekniken. Tratt-tekniken innebär att en intervju inleds med stora öppna frågor gällande exempelvis yrkeserfarenhet för att så småningom gå över till mer specifika frågor rörande studiens tema (Patel & Davidsson, 2019). Därmed inleddes intervjuerna med fem allmänna frågor för att sedan övergå till sju frågor med studiens frågeställningar och datamaterial från enkäten som utgångspunkt. Exempelvis frågades lärarna om varför de tror att resultatet från elevenkäten visar på att pojkar läser dagligen för nöjets skull. Intervjuerna avslutades med att respondenterna fick möjlighet att lägga till

något frivilligt angående läsengagemang som inte berörts under intervjun. Intervjuerna spelades in både via plattformen Zoom och genom röstinspelning på mobiltelefon. Enligt Denscombe (2017) är en fördel med att låta intervjuerna genomföras digitalt insparad resetid och resekostnader, vilket blir särskilt relevant då föreliggande studie är av småskalig karaktär. Vidare är det fördelaktigt att inte enbart ha ljudinspelning av intervjun då videoinspelningen ger en fullständig, permanent dokumentation av det som sägs och äger rum under datainsamlingen (Denscombe, 2017).

## 3.4. Dataanalys

### 3.4.1. Studiens data

Studien baseras på mellanstadieelevers svar på en enkät och tre seminstrukturerade intervjuer med verksamma svensklärare på mellanstadiet. Förfrågan att delta i studien skickades ut till vårdnadshavare till 72 elever, varav 65 gavs samtycke till deltagande. Enkäten besvarades av 30 flickor och 32 pojkar. Tre deltagande elever ville inte uppge sitt kön och uteslöts därför vid bearbetningen av den kvantitativa datan. Enkäten var digital och bestod av 13 fasta frågor och en öppen fråga (bilaga 3).

De seminstrukturerade intervjuerna var i snitt 19 minuter långa och bestod av sammanlagt 13 frågor (bilaga 4). De fem inledande frågorna var av allmän karaktär och resterande sju frågor utgick från studiens frågeställningar och det insamlade datamaterialet från elevenkäten. Intervjuerna avslutades med att respondenterna fick möjlighet att lägga till något frivilligt angående läsengagemang som inte berörts under intervjun.

Tabell 2. Översikt av deltagare, intervjulängd och transkriberingarnas ordantal.

Respondent	Intervjulängd (min)	Ordantal
Lärare 1	20:34	3050 ord
Lärare 2	16:03	2789 ord
Lärare 3	20:44	3257 ord

### 3.4.2. Analysmetod

Den kvantitativa datan består av enkätsvar från 65 mellanstadieelever. Inledningsvis överfördes de samtliga svaren till ett kalkylblad för att kunna särskilja flickors och pojkars svar. 30 flickor respektive 32 pojkar deltog i enkäten. Tre elever utgav sig som "annat" och kunde inte identifiera sig med något av könen. Dessa tre enkätsvar uteslöts från analysen då studiens fokus är att upptäcka skillnader mellan flickors och pojkars läsengagemang. Smagorinsky (2008) beskriver vikten av transparens gentemot läsaren gällande insamlade data, alltså hur denna hanteras och reduceras. Därför ämnar denna studie att framställa en så transparent bild av datans bearbetning som möjligt. När enkätsvaren

sorterades efter elevernas kön jämfördes de två gruppernas svar och stapeldiagram skapades för de enskilda frågorna i enkäten. Slutligen sorterades diagrammen ut efter vilka resultat som bedömdes som mest intressanta för studiens resultat.

Den kvalitativa datan består av transkriberade intervjuer med tre svensklärare på mellanstadiet. Kvalitativa data är mer komplex och svår att mäta och kräver därmed en mer avancerad analysmetod än kvantitativa data. Därför har en tematisk analys tillämpats. Den kvalitativa analysmetoden handlar om att identifiera, analysera och rapportera mönster inom den insamlade datan (Braun & Clarke, 2006). Den tematiska analysen beskrivs av Braun och Clarke (2006) som en användarvänlig analysmetod som inte kräver samma teoretiska och metodologiska kompetens som krävs för att utföra andra kvalitativa metoder. Å ena sidan riktas kritik mot metodens flexibilitet då den anses sakna riktlinjer (Boyatzis, 1998, refererad i Braun & Clarke, 2006). Å andra sidan beskrivs flexibiliteten som en fördel då forskningsverktyget kan generera en detaljerad och samtidigt komplex redogörelse för data (Braun & Clarke, 2006).

Vidare möjliggör flexibiliteten i den tematiska analysen en modifiering av metoden för att passa aktuell studie (Braun & Clarke, 2006). Braun och Clarke (2006) beskriver hur en tematisk analys sker utifrån sex steg: *Bekanta sig med datan, skapa initiala koder, söka efter teman, granska teman, definiera och namnge teman samt skriva rapporten*. Dessa sex steg har modifierats enligt tabell 3 för att tillämpa en teoridrivna tematisk analys i föreliggande studie. En teoridrivna tematisk analys drivs av forskarens eget intresse för området och blir därmed forskardrivet. På så sätt blir den allmänna dataredovisningen snävare samtidigt som specifika aspekter av datan beskrivs mer detaljerat. Det innebär att forskare närmar sig datan med specifika koder i åtanke och kodar utifrån dessa (Braun & Clarke, 2006). Specifika koder för aktuell analys är den föreliggande studiens frågeställningar: *Hur beskriver flickor respektive pojkar sitt läsengagemang?*, *Hur förklarar lärare eventuella skillnader i flickors respektive pojkars läsengagemang?* och *Hur beskriver lärare sitt arbete med att väcka elevers läsengagemang?*

Tabell 3. Sex steg i en teoridrivna tematisk analys.

Fas	Beskrivning av fas
1. Bekanta sig med datan.	Transkribera intervjuerna ordagrant, läsa igenom flera gånger. Anteckna inledande reflektioner.
2. Sortera datan efter studiens frågeställningar.	Sortera intervju svaren efter vilken frågeställning de svarar till, enligt teoridrivna tematisk analys.
3. Söka efter potentiella teman.	Gruppera svaren för frågeställningarna i mindre grupper för att skapa potentiella teman.
4. Granska potentiella teman.	Granska om potentiella teman och svaren överensstämmer.

5. Namnge potentiella teman utifrån studiens frågeställningar.	Definiera slutgiltiga teman och se till att de besvarar frågeställningarna.
6. Skriva resultatkapitel.	Skriva ut och generalisera resultatet av den tematiska analysen och strukturera i underrubriker.

I enlighet med fas 1 inleddes analysen med transkribering av lärarintervjuerna. Transkriberingarna lästes igenom flera gånger för att skapa förtrogenhet med innehållet. Braun och Clarke (2006) argumenterar för att denna fas av den tematiska analysen är av stor vikt för att skapa förståelse för materialet som på så sätt ligger till grund för resterande faser. Redan i fas 1 gjordes färgmarkeringar och anteckningar av fynd i den insamlade datan. I fas 2 sorterades intervju svaren utifrån aktuell studies frågeställningar. I enlighet med fas 3 grupperades svaren i mindre grupper för att skapa och söka efter potentiella teman. Kodningen har skett manuellt genom anteckningar och färgmarkeringar i den analyserade texten för att tydliggöra potentiella mönster. De mönster som upptäcktes i fas 3 formulerades till potentiella teman och återges i tabell 4. Exempelvis har följande citat från lärare 2 färgkodats orange till kategorin *variation*. “L2: Läsning är ju inte bara en kapitelbok på tyst läsning utan den genomsyrar ju allt. **Så jag tror, variation är väl det bästa sättet att försöka göra det roligt.**”

Tabell 4. Kodning i den tematiska analysen.

Tema	Förekomst
Digitala världen	9
Olika typer av text	7
Prestation	6
Läsning hemma	7
Variation	6
Motivation	9
Anpassningar och stöd	12
Social läsning	7
Eget ansvar	5
Värde	9
Lärarkognition	4
Minskat engagemang	4
Bokval	17
Svårt att få med alla elever	2

Utifrån Braun och Clarkes (2006) redogörelse av fas 4 i en tematisk analys granskades de potentiella temana ytterligare för att säkerställa dess funktion till frågeställningarna och resten av studien. Därefter definierades den aktuella studiens slutgiltiga teman: *lästrender ur ett genusperspektiv, den högpresterande flickan, konsten att hitta rätt bok, läsaktiviteter* och *uppmuntrande samtal om läsning*. Lästrender ur ett genusperspektiv och den högpresterande flickan förväntas besvara frågeställning två, medan konsten att hitta rätt bok, läsaktiviteter och samtal om läsning förväntas besvara frågeställning tre.

### **3.5. Forskningsetiska aspekter**

Studien utgår ifrån Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska principer med hänsyn till deras fyra huvudkrav; *informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Informationskravet har uppfyllts genom att alla berörda parter informerats om studiens syfte (Patel & Davidsson, 2019). Syftet har skickats ut till deltagande lärare och elever genom ett digitalt informationsbrev. Alla studiens respondenter fick fylla i en samtyckesblankett (se bilaga 1) som informerade om vad materialet skulle användas till, att deras medverkan var frivillig och att de när som helst fick avbryta sitt deltagande, således uppfylls även samtyckeskravet. Även de medverkande elevernas vårdnadshavare har informerats om syfte och tilldelats en samtyckesblankett (se bilaga 2) för elevernas deltagande. Det har gjorts i enlighet med *etikprövningslagen* som innebär att forskning som innefattar barn under 15 år förutom barnets samtycke även behöver båda vårdnadshavares samtycke (Vetenskapsrådet, 2017). Vidare uppfylls konfidentialitetskravet genom att deltagare i studien samt deras skolor och arbetsplatser har anonymiserats för att inte göra det möjligt för utomstående att identifiera dem (Patel & Davidsson, 2019). I enlighet med nyttjandekravet har insamlad data enbart använts för sitt forskningsändamål och studiens material kommer att raderas efter slutfört arbete.

## 4. Resultat

I föregående kapitel presenterades de metodologiska utgångspunkterna för föreliggande studie, det vill säga *forskningsansats, urval, datainsamling, dataanalys* och *forskningsetiska aspekter*. I detta kapitel redogörs för resultatet av den kvantitativa och kvalitativa datan. Presentationen av resultatet utgår från studiens tre frågeställningar och innehåller delar av data som framkommit i enkätsvaren och intervjuerna. Avsnitt 4.1 syftar till att svara på aktuell studies första frågeställning och innehåller deskriptiva data av enkätsvaren. Avsnitt 4.2 syftar till att besvara studiens andra frågeställning och innehåller resultat av den teoridrivna tematiska analysen. Även avsnitt 4.3 redovisar kvalitativa data i syfte att besvara frågeställning tre.

### 4.1. Hur flickor och pojkar beskriver sitt läseengagemang

Enkäten syftade till att belysa hur flickor respektive pojkar beskriver sitt läseengagemang. Det var 30 flickor och 32 pojkar som deltog i enkäten. Utifrån enkätresultatet konstaterades att 7 flickor och 10 pojkar dagligen läser utanför skolan. Det framgick även att 5 flickor påstår att de aldrig läser utanför skolan medan det enbart var 3 pojkar som uppgav samma resultat. I diagram 1 illustreras hur ofta eleverna uppger sig läsa utanför skolan. Det var inga stora genusskillnader i hur mycket eleverna läser på fritiden men resultatet visar att fler pojkar än flickor uppger sig läsa dagligen utanför skolan.

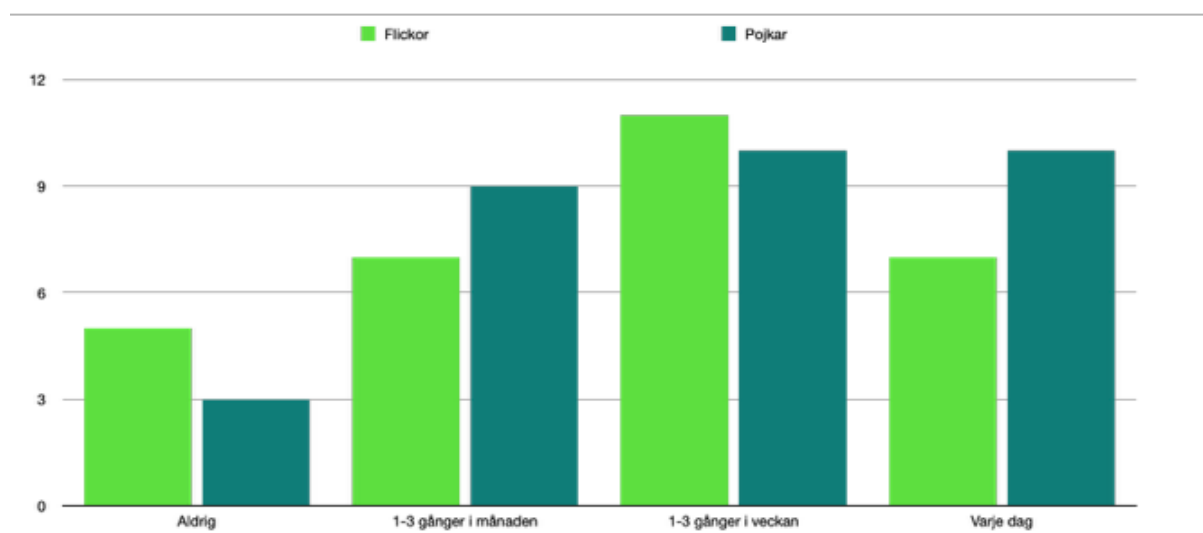


Diagram 1. Antal för "Hur mycket läser du utanför skolan? Välj ett alternativ."

Eleverna frågades också om varför de läser utanför skolan. Resultatet visade att 15 flickor läser för att lära sig mer eller för nöjets skull medan 10 flickor angav att de läser för att få bra betyg eller för att deras vårdnadshavare vill det. Pojkarnas resultat skiljde sig från detta där 22 pojkar uppgav att de läser

för att de vill det eller för att lära sig mer medan 6 pojkar uppgav att de läser för att få bra betyg eller för att deras vårdnadshavare vill det. Resultatet presenteras i diagram 2 och tyder på att flickornas läsenngagemang i högre grad styrs av yttre faktorer.

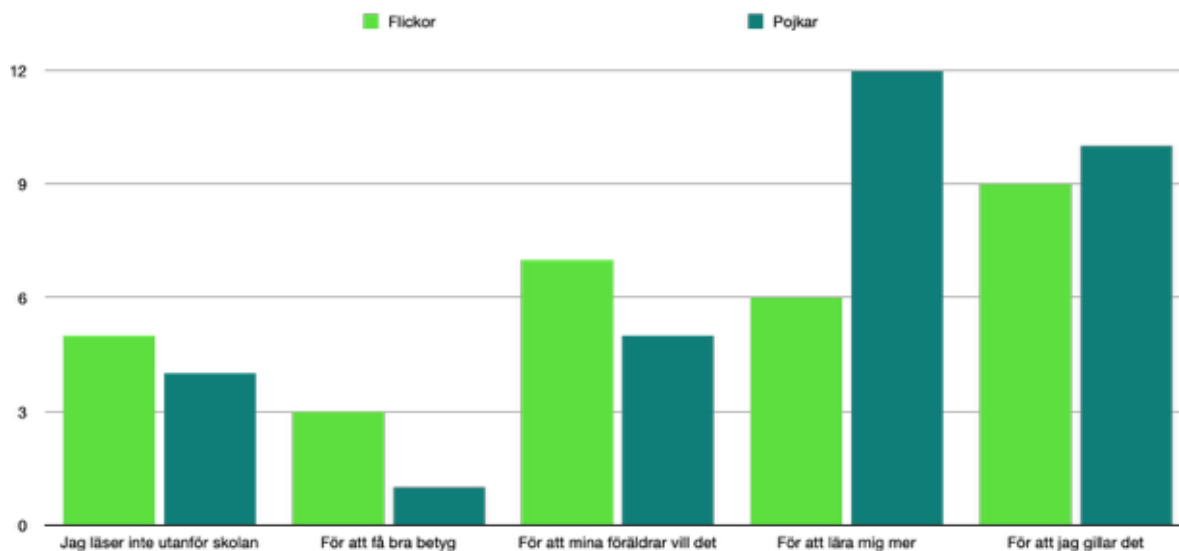


Diagram 2. Antal för "Varför läser du utanför skolan? Välj ett alternativ."

Enligt diagram 1 och 2 tycks flickornas läsenngagemang vara lägre än pojkarnas. Till skillnad från detta visar diagram 3 hur eleverna reagerar när de får i uppgift att läsa en valfri bok under sommarlovet. Resultatet visar att 12 flickor blir upprörda medan 17 flickor antar uppgiften med glädje. Till skillnad från detta är det hela 22 pojkar som blir upprörda och enbart 10 pojkar som blir glada över sommarens läsläxa.

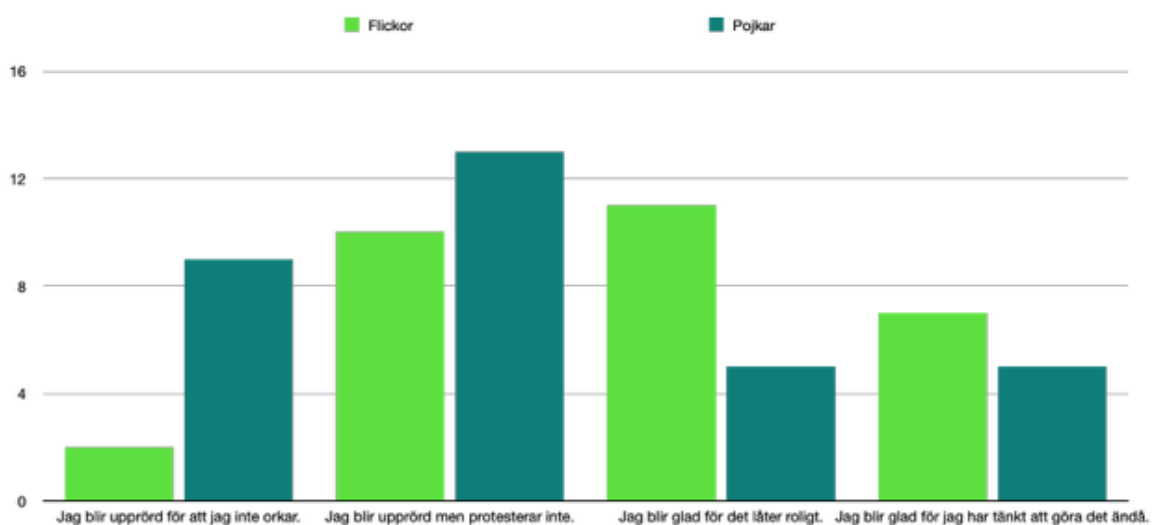


Diagram 3. Antal för "Du får i uppgift av din lärare att läsa en valfri bok under sommarlovet. Hur reagerar du? Välj ett alternativ."



Utifrån enkätresultatet framgick att både flickor och pojkar hellre ser en film än läser en bok. Diagram 4 presenterar resultaten av frågan “Vilket av följande påståenden passar dig bäst? Välj två alternativ.” Svartalternativen har komprimerats i diagrammet på grund av brist på utrymme. Diagrammet visar också att 3 flickor och 10 pojkar uppger att de associerar läsning i bok som något tråkigt. Alltså visar resultatet att pojkar i högre grad tycker att läsning i bok är tråkigare än vad flickor gör.

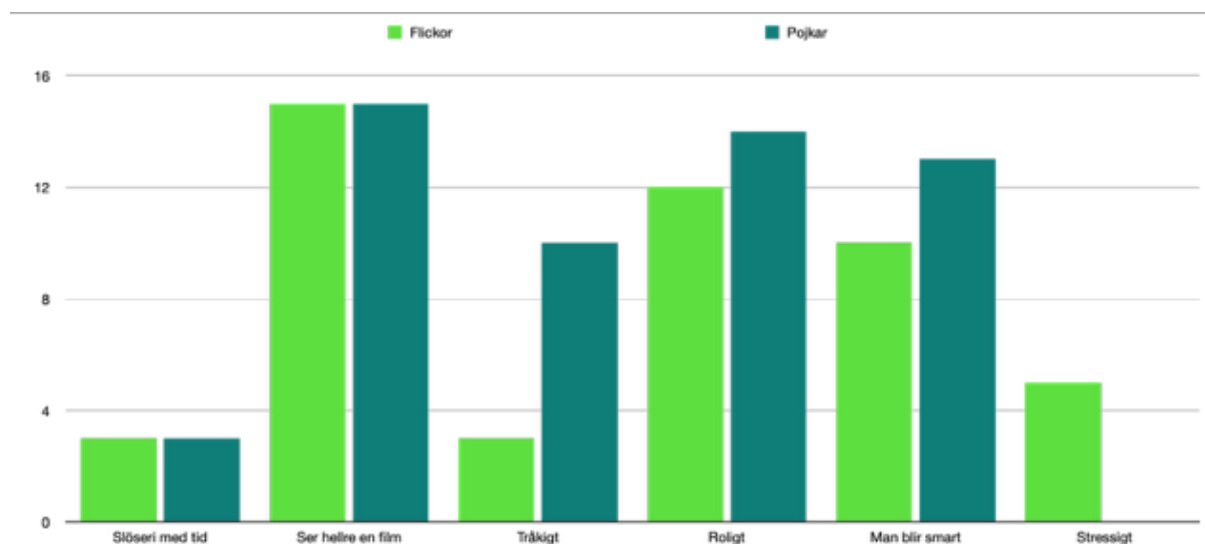


Diagram 4. Antal för vad eleverna associerar läsning av böcker med.

De skilda resultaten i diagrammen kan förklaras med att de två första inte specificerar läsning i bok, vilket diagram 3 och 4 gör. Det medför att enkättagarna kan ha tolkat det som att frågorna som presenteras i diagram 1 och 2 syftar till all typ av läsning. Detta redogörs för ytterligare i avsnitt 4.2.1.

## 4.2. Lärarnas förklaringar till skillnader mellan flickors och pojkars läsengagemang

### 4.2.1. Lästrender ur ett genusperspektiv

I den tematiska analysen skapades temat *lästrender ur ett genusperspektiv*. Temat inkluderar lärarnas uttalande om hur läsning ser annorlunda ut idag än för några år sedan samt vilka skillnader de upptäckt mellan flickors och pojkars läsning. Detta tema visade sig vara brett i datan, då samtliga tre lärare förklarade hur digitaliseringen har påverkat elevers läsengagemang. Temat var också djupt, då samtliga lärare hade utförliga uttalanden om hur läsengagemanget har förändrats över tid. Ett återkommande uttalande var att läsengagemanget minskat under de senaste åren med hänvisning till digitaliseringens utveckling som ger eleverna ett bredare utbud av underhållning på fritiden. Lärare 3 uttryckte exempelvis: “[...] idag finns det andra saker att roa sig med än att läsa när man kommer hem från skolan, till exempel.” Lärarna påpekade också sociala mediers påverkan på elevernas fokus vilket

i sin tur gjort att läsning av böcker minskat. Följande intervjusvar från Lärare 1 exemplifierar hur digitaliseringen har minskat eleverns läsengagemang.

Det är ju generellt så att sociala medier distraherar barnen mycket, mycket mer än vad det gjorde för bara tio år sedan och där tror jag att många tjejer fastnar väldigt lätt också, på kvällar och sådär och att det inte blir naturligt att de läser, utan att de kanske ligger och kollar på paddan istället där man förr kanske naturligt gick och la sig och läste (Lärare 1).

Ett annat intressant intervjusvar är från Lärare 2 som utförligt beskrev datorspelens roll för pojkars läsning. Läraren förklarade resultatet från enkäten med att pojkar läser varje dag, då många av dem läser i datorspel. I följande citat beskriver Lärare 2 pojkars dagliga läsning i datorspelen:

Är det dataspel, Jätte, då är det 99% killar som läser, varje dag. För det frågade dom om på er studie också. "Läsning, jag läser ju varje dag när jag spelar spel" Man läser ju på så mycket olika sätt. Men om man tänker kapitelböcker, skulle jag säga att det är mer tjejer kanske som är benägna att inte protestera i alla fall [...] Ja för dom frågade just. Vad menar ni med läsning. Vilken typ av läsning? Kapitelböcker? Nää, då är det ju inte varje dag. Är det utifrån data, ja, då är det ju absolut varje dag (Lärare 2).

Citatet beskriver också lärarens syn på skillnader mellan flickors och pojkars läsning där hon uppger att flickor är mer benägna att läsa i en skönlitterär bok. Trots att det förefaller att både flickors och pojkars läsengagemang påverkas negativt av digitaliseringen, upplever alla lärarna att flickor är mer villiga att läsa i böcker.

#### **4.2.2. Den högpresterande flickan**

Ett annat tema som skapades i den tematiska analysen var *den högpresterande flickan*. Temat skapades då samtliga lärare uttryckte att flickor tar större ansvar för sitt läsande. Lärarna diskuterade huruvida detta beror på ett större intresse för läsning hos flickor eller om flickors läsning styrs av ett behov att tillfredsställa exempelvis sina lärare eller föräldrar. Lärare 3 beskriver detta med begreppet "duktig flicka" i följande citat:

Precis. Jag tänker exakt det. Duktig flicka. Varför läser man? "Jo men jag läser för att pappa säger att jag ska läsa" eller "Jag läser för att få bättre betyg i svenska" Medan killarna är såhär "Ja men jag tycker det är tråkigt att läsa, så jag tänker inte läsa" (Lärare 3).

Samtidigt anser Lärare 1 att flickor generellt är starkare läsare än pojkar och därmed ger läsningen inte lika mycket motstånd för dem. Läraren beskrev också hur flickor har ett större inneboende läsengagemang som behöver pressas fram i form av exempelvis läsläxor. Detta framgår i följande intervjusvar:

[...] men jag skulle säga att jag tror att det är lättare för flickorna att läsa och att det är dels lättare för dem att dels prestera bättre och se till att göra sina läxor, men jag tror att just läsläxan inte tar emot lika mycket för att det är egentligen ganska skönt att läsa, tror jag att de tycker, när man blir tvingad till det att man måste stänga av plattor och liknande, så jag tror inte att det är en läxa som ger mycket motstånd, som det kanske kan göra för killar (Lärare 1).

Å andra sidan menar Lärare 3 och 2 att det kan vara en fasad som flickor bygger upp då det förväntas av dem att vara duktiga, engagerade läsare. Lärare 3 uttryckte till exempel: [...] svarar man att man läser för att man vill eller att man tror att det är det svaret som dom vill ha?”. Samtidigt beskrev Lärare 2 hur flickor tenderar att välja för svåra böcker för att framstå som duktiga och engagerade läsare:

[...] och gärna en tjock bok för att man ska se duktig ut att man läser mycket och då blir det ju precis tvärtom för dem. För då kommer de inte orka igenom boken och det blir ofta för liten text och för svårt språk [...] (Lärare 2).

Sammanfattningsvis uttryckte samtliga lärare att flickor generellt presterar bättre i skolrelaterade läsaktiviteter. Huruvida detta beror på att de har högre läsengagemang eller deras vilja att tillfredsställa andra kommenteras vidare i diskussionskapitlet i föreliggande studie.

## 4.3. Lärarnas arbete med att väcka elevers läsengagemang

### 4.3.1. Konsten att hitta rätt bok

I den tematiska analysen skapades temat *konsten att hitta rätt bok*. Att elever behöver en bok som är anpassad efter deras intressen och behov var ett brett förekommande tema i intervju svaren. Samtliga lärare uppgav att elever är mer motiverade att läsa om de får läsa en bok som passar dem. Lärare 1 sa exempelvis: “[...] eller utifrån intresse framförallt då att man kan hitta böcker som passar för att väcka engagemang.” med särskilt fokus på lässvaga elever där hon menar att engagemanget generellt är mindre. Alla tre lärare beskrev svårigheten med att hitta den rätta boken. Lärare 2 beskrev till exempel att starka läsare i högre grad klarar av att hitta en bok som är anpassad efter deras nivå medan svaga läsare kan behöva stöd i att göra det. Detta beskrivs i följande citat:

Vissa kan ta det själv, vissa kan inte ta det själv och då får man hjälpa till antingen via hjälp av bibliotekarier där jag säger att “det här är en elev som läser den här typen av böcker och på den här nivån för den här åldern” eller att jag kanske har några böcker som jag tycker att “det här passar”. Men vissa klarar att ta det ansvaret själva och det är ofta de som är duktiga läsare (Lärare 2).

Lärare 3 och 1 berättade att arbetet med att välja bok kan vara svårt även för dem som lärare. Lärare 3 uppgav att konsten att hitta rätt bok blir lättare i takt med att yrkeserfarenheten blir längre: “Det är jättetufft i början som lärare att hitta olika texter med olika typer av nivåer men ju mer man har jobbat, ju mer erfarenheter har man och desto mer vet man.” Dessutom förklarade Lärare 1 att hennes personliga erfarenheter har påverkat hennes arbete med val av böcker: “Jag tyckte om när min fröken läste för mig och då tycker jag kanske att det är extra viktigt att jag gör det. Valet av böcker är ju också såklart utifrån vad jag har läst [...]”

Sammanfattningsvis verkar det inte helt lätt att välja rätt bok, varken för elever eller lärare. Men när detta uppfylls, kan lärare nå framgång i att skapa läsengagemang hos elever. Lärare 2 uppgav exempelvis: “vissa märker man då att när du väl hittar en bok som är intressant, då kommer de igång.” Konstn att välja rätt bok verkar således vara av vikt i lärarnas arbete för att väcka elevers läsengagemang.

### 4.3.2. Läsaktiviteter

Ett framträdande tema i intervjuvaren blev *läsaktiviteter*. Detta syftar till det omfattande arbete med läsning som samtliga lärare beskrev. Temat visade sig vara både brett och djupt i den insamlade datan, då samtliga lärare utförligt beskrev sitt arbete med läsning i form av olika läsaktiviteter. Att variera läsaktiviteter framstod av Lärare 2 som den enskilt, mest avgörande faktorn för att skapa läsengagemang. Detta illustreras i följande intervjuvar: “allt du gör i skolan är ju läsning. Läsning är ju inte bara en kapitelbok på tyst läsning utan den genomsyrar ju allt. Så jag tror, variation är väl det bästa sättet att försöka göra det roligt.” Även de andra lärarna beskrev vikten i variation av läsaktiviteter för att skapa läsengagemang.

Samtliga lärare beskrev också att de arbetar regelbundet med sociala läsaktiviteter där eleverna får diskutera textinnehåll med varandra. Detta exemplifieras i följande intervjuvar av Lärare 3: “Just nu jobbar vi i läsgrupper och då har vi gemensam högläsning och det är också lite olika [...] de diskuterar alltid tillsammans frågor som de har fått av mig och frågor som de själva upptäcker i texten.” De andra lärarna framhävde sitt arbete med sociala läsaktiviteter i form av bokcirkel. Lärare 1 vill motivera eleverna ytterligare med det som hon kallar för “bokcirkelfest” som framställs i följande uttalande:

bokcirkelfest, där de har fått ha läsläxa med bokcirkel och så sa jag att de ska ha lite som vuxna, en sista lektion med fest med läsk och salta pinnar för att de ska känna att det är mysigt [...] så att man får en typ av en belöning och så vet jag att det finns jättemånga knep man kan göra med att läsa olika antal sidor och att sätta upp olika belöningar och mål för det brukar de tycka om i form då av att de får något att äta eller se [...] (Lärare 1).

Ovanstående citat illustrerar hur Lärare 1 beskriver sitt arbete med yttre belöningar för att skapa läsengagemang hos elever.

### 4.3.3. Uppmuntrande samtal om läsning

*Uppmuntrande samtal om läsning* blev ytterligare ett framträdande tema i den tematiska analysen och handlar om hur lärarna uppmuntrar eleverna till läsning genom att diskutera vikten av det. Alla tre lärare beskrev utförligt vikten av att elever förstår syftet med läsningen. Därmed visade sig detta tema både brett och djupt i den insamlade datan. Lärare 1 uttryckte exempelvis: “Ja men dels så pratar vi ju mycket om det. Om vikten att läsa, också kopplat till deras framtid och till andra ämnen.” Ett annat

relevant intervju svar som illustrerar hur samtal med elever om läsning kan skapa läsengagemang är från Lärare 2:

Jag tror att för att det ska kännas värdefullt, så tror jag att den största anledningen är väl att de ska förstå syftet med varför de läser förstår man det så kan man ju då tycka "att jag tycker inte att det är kul" eller "jag tycker att det är jättekul" men då förstår man varför vi gör det här så kanske det motiverar också att göra det, att lära sig [...] (Lärare 2).

Det ovanstående citatet beskriver hur Lärare 2 kan ta till dessa samtal när elever inte tycker att läsningen är rolig. Därmed hävdar läraren att om elever känner till värdet i uppgiften, kan engagemang skapas trots bristande intresse. Detta beskrev också Lärare 3 som nämnde: "[...] ibland är eleverna trötta och då får man tycka att det är lite tråkigt och då får man säga "Men hörni, varför gör vi det här? Jo, för att det här och det här" [...]" Således verkar muntlig uppmuntran vara en viktig del av de responderande lärarnas arbete för att skapa läsengagemang.

# 5. Diskussion

Syftet med föreliggande studie är att belysa mellanstadieelevers läsengagemang i svenskundervisningen med fokus på lärares erfarenheter och elevers inställning till läsning utifrån ett genusperspektiv. I föregående kapitel presenterades studiens resultat i relation till studiens frågeställningar. I detta kapitel diskuteras resultatet i förhållande till studiens bakgrundkapitel, alltså centrala begrepp, skolans styrdokument, teoretiska utgångspunkter, tidigare forskning och rapporten från Statens Medieråd (2021). Därefter diskuteras om studiens metod och bearbetning av data. Avslutningsvis presenteras didaktiska implikationer och förslag för vidare forskning med koppling till ämnet.

## 5.1 Resultatdiskussion

### 5.1.1. Hur flickor och pojkar beskriver sitt läsengagemang

Studiens första frågeställning berör hur flickor respektive pojkar beskriver sitt läsengagemang. Resultatet i elevenkäten visade inga större skillnader i hur flickor och pojkar beskriver sin läsning. Däremot visade det sig att pojkar uppgav sig läsa oftare än flickor och att flickor i högre grad tycks styras av yttre motivation i sitt läsande. Enkäten visade att flickor i högre grad uppgav att de läser för att antingen få bra betyg eller för att deras vårdnadshavare vill det, vilket Gärdenfors (2010) beskriver som faktorer för yttre motivation. När frågorna i enkäten berörde läsning i bok istället för ospecificerad läsning, beskrev flickorna ett högre läsengagemang än pojkarna. När frågorna berörde ospecificerad läsning, visade resultatet att pojkarna verkar läsa mer och med en inre motivation, alltså för nöjets skull eller för att lära sig mer (jfr Gärdenfors, 2010). Således tycks pojkars läsning bygga på deras personliga intressen istället för yttre belöningar (Gärdenfors, 2010). Detta resultat kan likställas med Lohs m.fl. (2019) resultat att flickor och pojkar läser i olika sammanhang. Resultatet att pojkar i högre grad styrs av inre motivation stödjer Boermas m.fl. (2016) hypotes om att pojkar inte påverkas av utomståendes åsikter i lika hög grad som flickor. Likt resultatet i Loh m.fl. (2019) visar resultat från elevenkäten att skillnaderna i flickors och pojkars läsengagemang inte är lika stora som annan tidigare forskning (Boerma m.fl. 2016; Becker & McElvany, 2018) presenterar.

### 5.1.2. Lärarnas förklaringar till skillnader mellan flickors och pojkars läsengagemang

Studiens andra frågeställning berör hur lärare förklarar eventuella skillnader i flickors respektive pojkars läsengagemang. Resultatet från den tematiska analysen av lärarintervjuerna visade att det har skett en generell förminskning i flickors och pojkars läsande de senaste åren på grund av framför allt

digitaliseringens utveckling, vilket även resultatet i Statens Medieråd (2021) redovisar. Vidare visade resultatet att pojkars dagliga läsvanor till stor del sker via datorspel medan flickor tycks vara mer benägna att läsa i en bok. Detta kan kopplas till de skilda lässammanhangen som presenteras i föregående avsnitt (se 5.1.1). Pojkars dagliga läsning motsäger Becker och McElvanys (2018) antagande om att pojkar har svårare att koppla läsning till sin identitet och att läsaktiviteter anses stereotypiskt "kvinnliga". Emellertid verkar pojkars läsning till stor del ske i datorspel, vilket kan tolkas som en stereotypisk "manlig" aktivitet. Detta kan likställas med Statens Medieråds (2021) rapport att pojkar spelar betydligt mer än flickor. Således kanske läsning i en skönlitterär bok fortfarande klassas som något "kvinnligt" av studiens responderande pojkar?

Resultatet visar också att lärarna upplever att flickor tar ett större ansvar för sin skolrelaterade läsning. Det Lärare 1 påstår, att flickor är starkare läsare än pojkar och besitter ett inneboende läsengagemang, bekräftar Boermas m.fl. (2016) resultat att flickor har högre läskompetens än pojkar samt att deras attityd till läsning är mer positiv. Däremot berättar lärarna att flickorna i högre grad styrs av en yttre motivation med syftet att tillfredsställa utomstående parter. Detta tycks överensstämma med resultatet i Boerma m.fl. (2016) att flickors självvärdering påverkas av lärarens föreställning av deras kunskaper och att flickor förlitar sig mer på extern återkoppling i skapandet av sin självbild. Att flickor enligt de responderande lärarna anses mer högpresterande kan förklaras utifrån sociala och kulturella normer samt vilka förväntningar vi tillskriver kvinnor och män (jfr. Korsvik & Rustad, 2018).

Läroplanen (Skolverket, 2019) beskriver att skolan ska förmedla flickors och pojkars lika rättigheter och möjligheter i utbildningen samt motverka könsmönster. Ändå visar PISA-mätningar (OECD, 2019) på tydliga skillnader i läsning baserat på kön. En relevant fråga utifrån dessa mätningar och aktuell studies resultat är huruvida flickor och pojkar får samma möjligheter men utnyttjar dem olika eller huruvida de ges skilda möjligheter för att lyckas i sin utbildning.

### **5.1.3. Lärarnas arbete med att väcka elevers läsengagemang**

Studiens tredje frågeställning berör lärarnas arbete med att väcka elevers läsengagemang. Resultatet från den tematiska analysen visade att de responderande lärarna arbetar aktivt för att väcka elevers läsengagemang genom tillämpning av olika metoder. Läroplanen (Skolverket, 2019) beskriver att detta arbete är ett av lärarens och skolans centrala uppdrag. Ett intressant resultat var att samtliga, deltagande lärare påpekade vikten av att välja böcker som är anpassade efter alla elevers intressen och behov. Resultatet kan kopplas till det Roe (2014) presenterar om att läraren skapar förutsättningar för elevers läsning genom att hitta texter som passar varje elev samt att texters innehåll ska upplevas tilltalande och engagerande. Även Ferguson (2015) beskriver hur elevers läsengagemang kan väckas när läsinnehållet blir personligt betydelsefullt.

Samtliga lärare beskriver anpassning av text som en förutsättning för att göra goda bokval, vilket i sin tur väcker läsengagemang. Detta bekräftar Expectancy Value Theory (Kuhn, m.fl. 2022) som beskriver hur svårighetsgraden på en uppgift är avgörande för elevers motivation och att engagemanget kan släckas om uppgiften upplevs som för svår. Detta överensstämmer med det Gärdenfors (2010) beskriver om att inre motivation ökar när man förstår det man läser och att många elever tappar sin motivation på grund av avsaknad av förståelse. Även Hultgren och Johansson (2017) beskriver vikten av att eleverna får läsa utifrån sina egna preferenser, intressen och behov. Dessutom beskrivs i kommentarmaterialet för svenskämnet (Skolverket, 2019) hur val av bok kan utveckla elevers intressen och tillföra nya kunskaper, vilket kan väcka både läsengagemang och utveckla ett litteraturintresse. Däremot verkar konsten att välja rätt bok komplicerad, då till exempel Lärare 3 uppgav att detta var ett problem i början av hennes yrkeskarriär som blivit lättare i takt med ökad erfarenhet. Det kopplas till teorin om lärarkognition som menar att lärarens kunskaper erhålls genom erfarenheter, föreställningar och kompetens (Öztürk, 2021).

Guthries motivationsprogram som omnämns i Roe (2014) förespråkar att eleverna får möjligheter att diskutera textinnehåll med varandra. Detta överensstämmer med lärarnas sociala arbete såsom boksamtal och bokcirkel. Taboada Barber m.fl. (2021) uttrycker att elevers läsengagemang kan påverkas av olika faktorer där sociala interaktioner och sammanhang ingår. Vidare menar Taboada Barber m.fl. (2021) att olika mål för läsningen kan påverka läsengagemanget, vilket exempelvis kan understrykas med det som Lärare 1 kallar för "bokcirkelfest". Därmed tycks eleverna i hennes klass drivas av en yttre motivation, vilket Gärdenfors (2010) beskriver som att utföra en uppgift för att det leder till något positivt.

En annan metod som lärarna uppger att de använder sig av är att samtala om vikten av läsning för att väcka läsengagemang. Likt detta, hävdar Hultgren och Johansson (2017) att läsengagemang uppstår när elever ser uppgifter som värdefulla. Vikten av att se värdet i läsningen kan kopplas med Expectancy Value Theory (Kuhn, m.fl. 2022) som utgår ifrån hur elevers engagemang är sammankopplat med det värde som de tillskriver en viss uppgift. Teorin berör också hur användbara kunskaper som uppgiften kan utveckla är för elevers framtida skolgång, vilket bekräftas av Lärare 1 som muntligt uppmuntrar sina elever genom att samtala om vikten att läsa kopplat till deras framtid (jfr. Kuhn, m.fl., 2022).

Sammanfattningsvis kan samtliga lärares arbete förklaras utifrån teorin om lärarkognition. Lärare 1 beskriver sitt arbete med läsaktiviteter utifrån egna livserfarenheter i form av sin skolgång. Detta kan förklaras med det Öztürk (2021) beskriver i den första delen av teorin, som berör lärares värderingar, om att lärares val härleds ifrån deras livserfarenheter och upplevelser. I relation till detta kan det diskuteras hur lärare är en kvinnligt dominerad yrkesgrupp som kanske har det svårare att identifiera



sig med och undervisa utifrån pojkars läspreferenser. Detta skulle kunna vara en förklaring till det bristande läsengagemanget i pojkars skolrelaterade läsning.

## 5.2. Metoddiskussion

Denna studie syftar till att belysa mellanstadieelevers läsengagemang i svenskundervisningen och att diskutera det utifrån ett genusperspektiv. Studiens fokus ligger på lärares erfarenheter av och elevers inställning till läsning. För att undersöka detta samlades data från både mellanstadieelever och deras svensklärare. Det gjordes i form av en metodkombination med kvantitativa och kvalitativa komponenter. Metodkombinationen genererade en bättre förståelse för det som skulle studeras då en mer omfattande inblick för det undersökta möjliggjordes (Denscombe, 2017). Syftet med metodkombinationen var att bygga upp fynd. Det gjordes genom en förklarande sekventiell design (Denscombe, 2017). Således var grundtanken i föreliggande studie att låta lärarintervjuerna baseras på fynd från elevenkäterna. På grund av tidsbrist och komplikationer med respondenter kunde inte fullständiga enkätdata analyseras innan lärarintervjuerna. Däremot utgick lärarintervjuerna från de enkätsvar som fanns tillgängliga vid respektive intervju. Således utfördes elevenkäterna mer parallellt med lärarintervjuerna än planerat. De generaliseringar som presenterades av den ofullständiga enkätdata vid lärarintervjuerna ändrades emellertid inte vid den slutgiltiga analysen. Den fullständiga enkätdata gav samma resultat vilket ledde till att metodkombinationen fyllde sitt syfte och därmed inte behövde ändras efter en konvergerande design (jfr. Denscombe, 2017).

För att besvara aktuell studies första frågeställning "*Hur beskriver flickor respektive pojkar sitt läsengagemang?*" genomfördes en elevenkät som i huvudsak bestod av fasta frågor. Eftersom läsengagemang är en kognitiv process blev det av intresse att ta reda på elevernas tankar och åsikter om läsning. Då frågeställningen syftade till att jämföra flickor och pojkar krävdes en metod som kunde generera standardiserade data. Detta möjliggjorde generalisering och jämförelse av data på ett mer effektivt sätt än en kvalitativ metod. En fördel med kvantitativa data är att den enkelt kan sammanställas och analyseras i tabeller och diagram. Slutligen gav elevenkäter insamling av en större mängd forskningsdata på ett tids- och kostnadseffektivt sätt (Denscombe, 2017).

För att komplettera resultaten av elevenkäterna och för att besvara frågeställning två och tre, alltså "*Hur förklarar lärare eventuella skillnader mellan flickors respektive pojkars läsengagemang?*" samt "*Hur beskriver lärare sitt arbete med att väcka elevers läsengagemang?*" intervjuades tre svensklärare på mellanstadiet. Eftersom intervjuerna var av semistrukturerad karaktär kunde de anpassas efter respondenternas svar och utvecklas under arbetets gång. Syftet med att tillämpa intervjudata var att få värdefulla insikter och djupgående information om lärarnas tankar om fynden i elevenkäten (Denscombe, 2017). Intervjuernas informationsdjupa karaktär var av vikt för att ta reda på hur lärarna

beskriver sitt arbete med att väcka elevers läsengagemang. Denscombe (2017) beskriver att validiteten i datan är begränsad vid intervjuer eftersom det baseras på det människor säger, snarare än på vad de gör. Alltså stämmer inte alltid det som sägs och det som görs överens. Däremot syftar föreliggande studie till att belysa lärares tankeprocesser snarare än att observera deras praktiska arbete vilket gör intervjuer till den mest lämpliga metoden för datainsamling i denna studie.

### **5.3. Didaktiska implikationer**

Aktuell studie fokuserar på mellanstadieelevers läsengagemang utifrån ett genusperspektiv. Studien uppmärksammar hur flickor respektive pojkar beskriver sitt läsengagemang samt belyser lärares arbete för att väcka det. Resultatet visar att skillnaderna mellan flickors och pojkars läsengagemang inte är lika stora som tidigare forskning antyder. Däremot tyder resultatet på att flickor och pojkar läser i skilda sammanhang och att läsning generellt har rört sig från böcker till digitala plattformar. Vidare visar resultatet att samtliga lärare aktivt arbetar för att väcka elevernas läsengagemang genom att exempelvis hitta passande litteratur och förklara värdet av läsning för dem.

De i studien framkomna resultaten antyder att könsmonster fortfarande existerar i klassrummet trots att begreppet *jämställdhet* tar stor plats i läroplanen (jfr. Skolverket, 2019). Detta medför nya perspektiv för oss lärarstudenter, men även för yrkesverksamma lärare att könsmonster existerar och att de aktivt bör utmanas för att komma närmare en jämställd utbildning. Utifrån teoretiska utgångspunkter i föreliggande studie och de responderande lärarnas svar ges handfasta rekommendationer på undervisningsmetoder för att kunna driva en undervisning i linje med läroplanen och skollagen.

Sammanfattningsvis är det en förhoppning att denna studie ska ge lärarstudenter och yrkesverksamma lärare stöd i arbetet med elevers läsengagemang. Slutligen vill vi medvetandegöra könsmonster för att lärare och lärarstudenter aktivt ska kunna motverka dessa.

### **5.4. Vidare forskning**

Denna studie har som syfte att belysa hur flickor respektive pojkar beskriver sitt läsengagemang utifrån ett genusperspektiv där fokus även ligger på lärares arbete med att väcka det. Genom denna studie har många frågor aktualiserats som möjliggör infallsvinklar för vidare forskning. Det vore exempelvis intressant att undersöka hur digitaliseringen har påverkat elevers läsvanor med eventuellt fokus på huruvida pojkars läsning ökat med hjälp av datorspel eller huruvida flickors läsning har minskat på grund av sociala medier. Det kan även vara på sin plats att vidare forska om en fråga som uppstått under arbetet med föreliggande studie. Hur kommer det sig att pojkars skolresultat enligt

PISA-mätningar (OECD, 2019) är märkbart sämre än flickors men att det fortfarande är män som dominerar i företagsvärlden och har makt och privilegium i de flesta av världens samhällen?

# Referenser

- Barber, T., Lutz, Klauda, S., & Wang, W. (2021). Reading Anxiety, Engagement, and Achievement: A Comparison of Emergent Bilinguals and English Monolinguals in the Elementary Grades. *Reading Research Quarterly*, 57(1), 353–376. DOI:10.1002/rq.398
- Becker, M., & McElvany, N. (2018). The Interplay of Gender and Social Background: A Longitudinal Study of Interaction Effects in Reading Attitudes and Behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 88(4), 529–549.
- Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2016). Teacher Perceptions Affect Boys' and Girls' Reading Motivation Differently. *Reading Psychology*, 37(4), 547–569. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1072608>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cardelús, E. 1969. (2015). *Motivationer, attityder och moderna språk: En studie om elevers motivationsprocesser och attityder vid studier och lärande av moderna språk*. [Doktorsavhandlingar, Stockholms universitet]
- Denscombe, M. (2017). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (4)
- Ferguson, C. (2015). *Reading Engagement in an Elementary Setting as Enhanced by Choice, Social Collaboration, and Self-Perception*. [Doktorsavhandling, George Fox Universitet].
- Guthrie, J., Van Meter, P., Dacey-McCann, A., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C., Mitchell, A. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during Concept-Oriented Reading Instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306–332.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. (1. Utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Havervall, R., & Langemar, F. (2021). *Blandade metoder. Integreringen av kvalitativa och kvantitativa data i en marknadsundersökning*. [Kandidatuppsats, Uppsala universitet].
- Hultgren, F. & Johansson, M. (2017, december). *Språk- läs- och skrivutveckling – Grundskola åk F-9. Modul: Stimulera läsinträsse. Del 1: Stimulera läsinträsse – en introduktion*. Skolverket, Lärportalen. [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Forskoleklass/007a\\_stimulera-lasintresse/Del\\_01/material/Flik/Del\\_01\\_MomentA/Artiklar/M7\\_FSK-9\\_01\\_01A\\_At%20stimulera%20läsinträsse-%20en%20introduktion.docx](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Forskoleklass/007a_stimulera-lasintresse/Del_01/material/Flik/Del_01_MomentA/Artiklar/M7_FSK-9_01_01A_At%20stimulera%20läsinträsse-%20en%20introduktion.docx)
- Hong, N.C. (2012). Teacher cognition and grammar teaching approaches. *Southeast Asia: A Multidisciplinary Journal*, 12, 17–31.
- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. & Turner, L.A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–33. DOI: 10.1177/1558689806298224

- Kuhn, C., Hagenauer, G., & Gröschner, A. (2022). Because you always learn something new yourself! An expectancy-value-theory perspective on mentor teachers' initial motivations. *Teaching and Teacher Education, (113)*. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1016/j.tate.2022.103659>
- Kommentarmaterial till kursplanen i svenska: *Reviderad 2017*. (2017). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3808>
- Loh, C. E., Sun, B., & Majid, S. (2020). Do Girls Read Differently from Boys? Adolescents and Their Gendered Reading Habits and Preferences. *English in Education, 54*(2), 174–190.
- Mori, R. (2011). Teacher cognition in corrective feedback in Japan. *System, 39*(4), 451–467.
- Nationalencyklopedin (u.å.). Kognition. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 3 maj 2022 från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lang/kognition>
- OECD (2019), *Girls' and boys' performance in PISA*. I PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f56f8c26-en>.
- Patel, R. & Davidson, B. (2019). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. (5.,[uppdaterade] uppl.). Studentlitteratur.
- Roe, A. (2014). *Läsdidaktik: Efter den första läsinläringen*. (1. Uppl) Malmö: Gleerup.
- Rogg Korsvik, T., & M. Rustad, L. (2018). *What is the gender dimension in research? Cases studies in interdisciplinary research*. Kilden.
- Skolverket (2019). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: *Reviderad 2019* (6 uppl.). <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Smagorinsky, P. (2008). The method section as conceptual epicenter in constructing social science research reports. *Written Communication, (25)*, 389–411. <https://doi.org/10.1177/0741088308317815>
- Statens medieråd (2021). *Ungar & medier 2021: Fakta om barns och ungas användning och upplevelser av medier*. Stockholm: Statens medieråd. Från [https://www.statensmedierad.se/download/18.57e3b0a17a75fbf0654916e/1632377641632/Ungar%20och%20medier%202021\\_anpassad.pdf](https://www.statensmedierad.se/download/18.57e3b0a17a75fbf0654916e/1632377641632/Ungar%20och%20medier%202021_anpassad.pdf)
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>
- Vetenskapsrådet (23 januari 2022). *Är köns- och genusperspektiv relevant i din forskning*. <https://www.vr.se/soka-finansiering/krav-och-villkor/beakta-kons--och-genusperspektiv.html>
- Öztürk, M., (2021). Teacher cognition: A powerful phenomenon developing and governing habits of teaching. *Turkish Journal of Education, 10*(2), 178–194. <https://doi.org/10.19128/turje.801945>



# Bilaga 1

## Samtyckesbrev

Vi heter Elin Axén Ahl och Klaudia Kuchta och läser vår sista termin på grundlärarprogrammet 4-6 vid Stockholms universitet. I utbildningen ingår att skriva ett självständigt arbete och vi skriver vårt arbete i ämnet svenska. Syftet med arbetet är att få en inblick att belysa mellanstadieelevers läsengagemang av skönlitteratur i svenskundervisningen.

För att samla in data till studie genomför vi intervjuer med lärare som undervisar i svenska i årskurs 4-6. Intervjun tar cirka 20–30 minuter och kommer att ljudinspelas för att möjliggöra transkribering och analys av materialet. Inspelningen kommer endast att användas i utbildningssyfte och kommer att raderas när uppsatsen är färdigställd och godkänd. Deltagarna i studien garanteras konfidentialitet och kommer i förekommande fall att omnämnas med fingerade namn. Deltagarna har även rätt att läsa uppsatsen när den är färdigställd om så önskas.

Du tillfrågas härmed om deltagande i vår studie. Du har blivit tillfrågad eftersom du undervisar i svenska i årskurs 4-6. Ditt deltagande i studien är frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan motivering.

Om du har några frågor eller funderingar angående studien, är du välkommen att höra av dig till oss (e-post: [klaudia.kuchta@yahoo.se](mailto:klaudia.kuchta@yahoo.se) och [elinahlsmail@gmail.com](mailto:elinahlsmail@gmail.com)) eller vår handledare Per Snoder vid Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet (e-post: [per.snoder@su.se](mailto:per.snoder@su.se)).

Genom att skriva under godkänner du ovanstående punkter och ger ditt samtycke till att delta i studien.

---

Namnsteckning och namnförtydligande

---

Ort och datum

Tack för din medverkan i studien!

Med vänliga hälsningar,  
Elin Axén Ahl och Klaudia Kuchta

# Bilaga 2

Hej vårdnadshavare!

Vi heter Elin Axén Ahl och Klaudia Kuchta och studerar till lärare i åk 4-6 vid Stockholms Universitet. Vi håller just nu på att genomföra vårt examensarbete i form av en studie som undersöker läsning på mellanstadiet. Vi önskar därmed tillstånd att ditt barn deltar i en kort enkät som handlar om just läsning.

Enkäten tar ca 5 minuter att fylla i och är anonym (vi kommer inte ha tillgång till elevernas personuppgifter, bara till namnet på klassen och klasslärare).

Vidare är det endast vi, klassläraren och vår handledare som kommer att ha tillgång till insamlat datamaterial. Om du har några frågor eller funderingar angående studien, är du välkommen att höra av dig till oss via e-post; [klaudia.kuchta@yahoo.se](mailto:klaudia.kuchta@yahoo.se) och [elinahlsmail@gmail.com](mailto:elinahlsmail@gmail.com), eller vår handledare Per Snoder vid Institutionen för språkdidaktik, Stockholms universitet (e-post: [per.snoder@su.se](mailto:per.snoder@su.se)).

Om du godkänner till ditt barns medverkan i studien, svarar du på detta meddelande med ett "Ja".

Tack på förhand! Elin och Klaudia



# Bilaga 3

Jag godkänner mitt deltagande i enkäten. ⋮ \*

Ja

Nej

Mitt kön: \*

Pojke

Flicka

Annat

Varför tycker du att läsning är viktigt/inte viktigt? Skriv en mening. \*

Kort svarstext  
.....

Vad tycker du om läsning? Välj ett alternativ. ⋮ \*

Läsning är tråkigt.

Läsning är okej.

Läsning är roligt.

Läsning är mycket roligt.

Tycker du att det är viktigt att läsa? Välj ett alternativ. \*

- Inte viktigt
- Ganska viktigt
- Viktigt
- Mycket viktigt

När du hör ordet "läsning", vad tänker du på då? Välj max 3 alternativ. \*

- Tråkigt
- Skola
- Plugga
- Kunskap
- Lära sig
- Spännande
- Underhållande
- Bibliotek
- Svårt
- Lätt

Ni har en valfri aktivitet under en lektion. Vad väljer du att göra? Välj ett alternativ. \*

- Läsa i en bok.
- Arbeta i matteboken.
- Skriva en berättelse.
- Plugga till ett prov.

Hur är du som läsare? Välj ett alternativ. \*

- Jag är dålig på att läsa.
- Jag är okej på att läsa.
- Jag är bra på att läsa.
- Jag är mycket bra på att läsa.

Hur mycket läser du utanför skolan? Välj ett alternativ. \*

- Aldrig
- 1-3 gånger i månaden
- 1-3 gånger i veckan
- Varje dag

Varför läser du utanför skolan? Välj ett alternativ. \*

- Jag läser inte utanför skolan.
- För att mina föräldrar vill det.
- För att jag gillar det.
- För att lära mig mer.
- För att få bra betyg.

Vad tror du att din lärare skulle säga om din läsförmåga på ditt nästa utvecklingssamtal? Välj ett alternativ. \*

- Att jag är dålig på att läsa.
- Att jag är okej på att läsa.
- Att jag är bra på att läsa.
- Att jag är mycket bra på att läsa.
- Det är inte så viktigt vad min lärare säger.

Vilket av följande påståenden passar dig bäst? Välj två alternativ. \*

- Det är roligt att läsa böcker.
- Det är tråkigt att läsa böcker.
- Att läsa böcker är slöseri med tid.
- Man blir smart av att läsa böcker.
- Jag ser hellre en film än läser en bok.
- Att läsa böcker gör mig stressad.

Du får i uppgift av din lärare att läsa en valfri bok under sommarlovet. Hur reagerar du? Välj ett alternativ. \*

- Jag blir upprörd för att jag inte orkar.
- Jag blir upprörd men protesterar inte.
- Jag blir glad för att det låter roligt.
- Jag blir glad för att jag har tänkt att göra det ändå.

---

Hur skulle du välja en bok som skulle läsas under sommarlovet? Välj ett alternativ. \*

- Jag tar en bok som jag redan har läst för då slipper jag läsa.
  - Jag tar en kort och lättläst bok.
  - Jag tar en bok som jag tror kommer vara underhållande.
  - Jag tar en bok som jag redan har tänkt läsa.
-

# Bilaga 4

## Intervjufrågor

### Allmänna frågor

1. Hur gammal är du?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Vilka ämnen undervisar du i?
4. Hur länge har du arbetat på din nuvarande skola?
5. Den här studien utgår ifrån ett genusperspektiv. Har du märkt några skillnader mellan pojkars och flickors läsning? I så fall vilka?

### Frågeställning 2, Vilka förklaringar ger lärare till skillnader eller avsaknad av desamma mellan flickor och pojkars läsengagemang?

6. Enkäten som eleverna har svarat på visar på dessa skillnader/likheter, vad tror du att detta kan bero på?
  - Från de svar vi fått än så länge på enkäten visar det sig att pojkarna tycker att läsningen är tråkigare än vad flickorna gör, trots att båda tycker att det är lika viktigt med läsning. Däremot visar det sig att pojkarna i högre grad läser på fritiden för nöjets skull (en annan lärares kommentar på detta är att pojkar läser mycket när de spelar så det är även kanske därför som vi fått dessa resultat eftersom när ordet "bok" förekom i en enkätfråga så var det fler tjejer som verkade mer entusiastiska) än flickorna som läste på fritiden för att någon annan säger åt dem att göra det. Varför tror du att vi har fått dessa resultat?

### Frågeställning 3, Hur beskriver lärare sitt arbete med att väcka elevers läsengagemang?

7. Hur arbetar du för att skapa läsengagemang hos eleverna? **Följdfråga:** Hur tror du att man får **alla** elever engagerade i läsningen?
8. Hur hittar du texter som passar varje elev? Hur arbetar du så att eleverna utmanas, men att de samtidigt känner att läsningen inte är för svår?
9. Hur arbetar du socialt kring läsning? Får eleverna möjlighet att diskutera textinnehåll med varandra?
10. Hur stort utrymme får eleverna att påverka läsundervisningen?
11. Hur arbetar du för att läsningen ska kännas värdefull för eleverna?
12. Hur tror du att dina erfarenheter har påverkat din läsundervisning?

### Annat

13. Finns det något annat som du vill berätta som intervjun inte berört?

# Bilaga 5

## Transkribering av Lärare 1

- 1 KK: Vi börjar med att fråga hur gammal du är
- 2 L1: 35
- 3 KK: Hur länge har du jobbat som lärare?
- 4 L1: Tio år
- 5 KK: Okej, rätt länge
- 6 KK: Vilka ämnen undervisar du i?
- 7 L1: Just nu undervisar jag bara i svenska, jag jobbar halvtid,
- 8 L1: men annars är jag lärare i SO också
- 9 KK: Hur länge har du arbetat på din nuvarande skola?
- 10 L1: Ja, åtta år kanske, eller nio
- 11 KK: Eftersom den här studien utgår ifrån ett genusperspektiv, så ville vi också fråga dig 12 KK: om du har märkt av några skillnader just mellan pojkars och flickors läsning?
- 13 KK: och i så fall vilka skillnader är det?
- 14 L1: Om jag märker dem nu eller om det har förändrats över tid?
- 15 KK: Det kan vara både och, det som du har upptäckt under
- 16 KK: de åren som du har jobbat som lärare
- 17 L1: Jag tänker att svaret är att tjejer läser mer och så är det lite generellt
- 18 L1: men jag har också i en klass till exempel många starka killar som är goda läsare
- 19 L1: Det är lite svårt att bara säga hur det är, lite mer hälften hälften
- 20 L1: Jag skulle hellre säga att det har att göra med hög- och lågpresterande,
- 21 L1: socioekonomisk bakgrund. Att det är mer sådant som man tydligt ser
- 22 L1: Jag har ganska många flickor som inte läser eller som inte vill läsa också
- 23 L1: så just nu är det generellt svårt att få alla att tycka om läsning
- 24 KK: Eftersom vi jobbar med en elevenkät, så har vi också fått in lite svar
- 25 KK: och där har vi fått reda på att själva enkäten visar att pojkarna
- 26 KK: tycker att läsning är tråkigt och att tjejerna tyckte att det var viktigare att läsa
- 27 KK: men det visade sig också att pojkarna i högre grad läser på fritiden
- 28 KK: just för nöjets skull än flickor, för flickorna uppgav till exempel att de läser på
- 29 KK: fritiden för att deras föräldrar vill det. Har du något att säga om de här resultaten?
- 30 KK: Tror du kanske att de stämmer överens med just det du sa om läsning?
- 31 L1: Det är ju generellt så att sociala medier distraherar barnen mycket, mycket mer
- 32 L1: än vad det gjorde för bara tio år sedan och där tror jag att många tjejer fastnar
- 33 L1: väldigt lätt också, på kvällar och sådär och att det inte blir naturligt att
- 34 L1: de läser, utan att de kanske ligger och kollar på paddan istället
- 35 L1: där man förr kanske naturligt gick och la sig och läste
- 36 L1: men, vi har ju alltid läsläxa varje vecka och där är det fler tjejer som jag skulle säga
- 37 L1: tar ansvar för det än vad killar gör generellt
- 38 KK: Själva läsläxan, är det då att eleverna får läsa några kapitel och svara på frågor
- 39 KK: eller hur fungerar det?
- 40 L1: Vi jobbar alltid olika, vi har olika 6-8 veckors perioder där vi jobbar med olika saker
- 41 L1: Oftast ska de läsa kanske tre kapitel och sen svara på frågor till texten
- 42 L1: eller så ska de läsa flera kapitel och sammanfatta, eller så läser de utifrån tid
- 43 L1: bara för att det är skönt, så att det är lite olika, vi brukar variera under ett år
- 44 L1: de får testa allt
- 45 EA: Vi ska övergå till en av våra frågeställningar i studien som beskriver lärares
- 46 EA: arbete med att väcka elevernas läsengagemang
- 47 EA: men innan dess vill jag ställa en följdfråga på läsläxan där du säger att flickorna
- 48 EA: tar ett högre ansvar för läsningen och om du tror att det beror på att de har ett
- 49 EA: högre intresse för läsningen eller om det har med deras prestation i skolan att göra

50 EA: eller om det har med de socioekonomiska förutsättningarna att göra?  
51 L1: Jag tror och det är svårt för det är endast det jag tror, ni kommer kanske få bättre  
52 L1: svar från enkäten, men jag skulle säga att jag tror att det är lättare för flickorna att  
53 L1: läsa och att det är dels lättare för dem att dels prestera bättre och se till att göra  
54 L1: sina läxor, men jag tror att just läsläxan inte tar emot lika mycket för att det är  
55 L1: egentligen ganska skönt att läsa, tror jag att de tycker, när man blir tvingad till det  
56 L1: att man måste stänga av plattor och liknande, så jag tror inte att det är en läxa som  
57 L1: ger mycket motstånd, som det kanske kan göra för killar  
58 EA: Så generellt, jag förstår att det är svårt för dig att säga något, för det är dina tankar  
59 EA: men det är dem vi är ute efter, så upplever du att tjejerna har lättare för läsning,  
60 EA: eller är bättre läsare och att läxan inte blir lika tuff för dem?  
61 L1: Ja, i det stora hela  
62 EA: Hur arbetar du för att skapa läsengagemang hos eleverna? Och hur tror du att du  
63 EA: får alla elever engagerade i läsningen?  
64 L1: Vi läser alltid olika och försöker att variera till exempel läsläxor  
65 L1: och läsläxor har vi alltid, nästan alltid, av den anledningen att de läser inte annars  
66 L1: och de behöver den här typen av läsning som de annars inte får i skolan  
67 L1: och detta är också den enda läxan som föräldrar säger att de vill ha  
68 L1: för annars får de inte sina barn att läsa, men även för att väcka engagemang  
69 L1: så är det bra att ha olika läsmål, till exempel idag så ska jag göra iordning en  
70 L1: bokcirkel fest, där de har fått ha läsläxa med bokcirkel och så sa jag att de ska ha  
71 L1: lite som vuxna, en sista lektion med fest med läsk och salta pinnar  
72 L1: för att de ska känna att det är mysigt, man kan lite sådana aktiviteter när man haft  
73 L1: läsaktiviteter, så att man får en typ av en belöning  
74 L1: och så vet jag att det finns jättemånga knep man kan göra med att läsa olika antal  
75 L1: sidor och att sätta upp olika belöningar och mål för det brukar de tycka om  
76 L1: i form då av att de får något att äta eller se, eller något roligt att göra  
77 L1: inte belöningar som är i form av högre betyg  
78 L1: det blir lättare för dem att förstå "läs så får du det här",  
79 L1: snarare än "läs så får du bättre betyg"  
80 KK: Det är ganska svårt att gå in i elevernas huvuden, men tror du att det är just  
81 KK: det här med att "nu läser vi för att vi kommer få de där salta pinnarna och läsk" och  
82 KK: eller finns det kanske den här inre motivationen som säger "ja, men jag läser för att  
83 KK: jag kommer att lära mig mer" inte bara att "jag kommer att få ett betyg eller de där  
84 KK: salta pinnarna"? Tror du att det kanske bara är den yttre motivationen?  
85 L1: Det tror jag absolut, men absolut inte hos alla. Jag tror att det är väldigt individuellt  
86 L1: och de är dessutom väldigt unga fortfarande på mellanstadiet för att kunna  
87 L1: reflektera över sitt eget lärande på det sättet, så där måste vi vuxna måste  
88 L1: verkligen guida dem och hjälpa dem och pusha dem  
89 EA: Hur hittar du texter som passar varje elev?  
90 EA: För att eleverna ska utmanas men också för att det inte ska bli för svårt?  
91 EA: Om det blir för svårt så de tappar intresset?  
92 L1: Det är ganska svårt. Ibland har vi ju läsläxa när vi har en hel klassuppsättning  
93 L1: bänkar och då är den ju för svår för vissa. och dom som har då, jättestora  
94 L1: svårigheter. Dom kanske får en lättare bok, men då är det ofta att man kanske är  
95 L1: lite nyanländ. Man har lite svårare med svenska språket eller liknande.  
96 L1: Annars är ju dom här böckerna inlästa så då brukar dom få att man kan lyssna på  
97 L1: böckerna. Och kanske extra stöd att man sitter med en lärare  
98 L1: om nu vi har tur att ha det, någon stödperson som kan hjälpa dom.  
99 L1: Men annars får man ju lägga sig på medelnivå på klassböckerna.  
100 L1: Och då tänker jag alltid att uppgifterna till, att man kanske gör dom lite svårare,  
101 L1: alltså att det finns frågor där dom verkligen kan gå in och försöka analysera texten  
103 L1: och utvecklas på det sättet.  
104 L1: Och sen att vissa perioder, att jag gör som jag har gjort nu med bokcirkel.  
105 L1: Och då har jag haft fem olika typer och nivåer på böcker.



106 L1: Några som verkligen utmanar och några som är lättare.  
107 L1: Och det blir ganska automatiskt att de då väljer en bok som liksom passar dom,  
108 L1: dom vet det eller så får man guida på ett snyggt sätt så att det blir bra.  
109 L1: Så man får ha lite såna knep.  
110 EA: Nästa fråga har du nästan svarat på men du får gärna utveckla.  
111 EA: Det handlar om hur du arbetar socialt kring läsning och  
112 EA: elevernas möjligheter att diskutera textinnehåll med varandra.  
113 L1: Vi jobbar jättemycket med det, vi har bokprat varje vecka.  
114 L1: Vi har jobbat så rätt länge, jag och mina kollegor i svenska, att vi har alltid  
115 L1: onsdagar som läx.. så får dom sitta och diskutera i grupper alltid. utifrån olika...  
116 EA: Sker det någon gång att ni diskuterar i helklass?  
117 EA: Eller är elevstyrda samtal i fokus där eleverna diskuterar i smågrupper?  
118 L1: Nej utan vi samlar ju upp det sen i helklass efteråt. så får dom delge.  
119 L1: Och ibland, vi högläser också. och då diskuterar ju jag boken och stannar upp och  
120 L1: diskuterar begrepp och sådär under tiden som man högläser.  
121 EA: Och dom här samtalen, är de styrda på något vis? Är eleverna fria att tala om  
122 EA: boken så som de vill eller är det frågor som eleverna får utgå ifrån?  
123 L1: Jätteolika. Frågor har vi nyss haft och sen, eller det är alltid styrt på något vis för  
124 L1: dom är för små för att kunna diskutera den här boken och ta fram då springer dom  
125 L1: runt och leker och jagar varandra istället  
126 L1: men någon typ av såhär vad de tycker om boken  
127 L1: och hur dom till exempel att fortsättningen ska bli eller mer öppnare frågor så  
128 L1: får dom styra samtalet utifrån det. Men jag upplever ändå att det behöver vara rätt  
129 L1: styrt i den här åldern.  
130 EA: Och det går ju lite ihop med nästa fråga också, som handlar om hur mycket  
131 EA: utrymme eleverna får att själva påverka sin läsundervisning.  
132 L1: Ja inte jättemycket för då skulle det inte bli så mycket läsning.  
133 L1: däremot brukar jag, det står ju i läroplanen att eleverna ska ha inflytande över sin  
134 L1: undervisning så vi brukar alltid innan nästa läsläx, eller läsprojekt säga,  
135 L1: hur vill ni att det här ska vara, och så brukar dom få säga.  
136 L1: Då brukar dom ofta säga att dom vill läsa fritt i en bok. Och inte svara på frågor.  
137 L1: Men dom gillar rätt mycket att läsa fritt utifrån en bok. Då brukar det vara lite som  
138 L1: att dom tror att dom får bestämma men så brukar jag styra det lite själv.  
139 KK: Hur brukar du styra det själv?  
140 L1: Ja men att jag lägger till, till exempel, om dom ska ha en fri bok att läsa.  
141 L1: och så ser vi till att som ska föra läslogg till exempel och att man har frågor att  
142 L1: diskutera i skolan och så att det inte bara blir helt fritt.  
143 EA: Hur får de välja böcker fritt?  
144 EA: Har ni ett skolbibliotek eller går ni iväg till ett bibliotek?  
145 L1: Ja med skolbiblioteket är jätte, det är under all kritik. Det finns nästan aldrig någon  
146 L1: bibliotekarie, det finns ingen utbildad bibliotekarie.  
147 L1: Så det blir oftast bara gå upp, så är det jättemånga barn och man hinner inte  
148 L1: . Så det är verkligen en utvecklingsfråga på  
149 L1: den här skolan. Det är inget som är bra tyvärr. Och det kan ni ju skriva just,  
150 L1: I er analys, bibliotekarier på skolor har, är jätteviktigt och det saknas vilket gör att  
151 L1: det blir väldigt svårt för lärare att faktiskt ge dem (eleverna) den stöttning i att välja  
152 L1: enskilda böcker som vi hade velat ha.  
153 KK: Ja precis. Det har vi också upptäckt i framförallt tidigare forskning att bibliotekarier  
154 KK: kan ju påverka ganska mycket, alltså vad dom väljer att läsa och inte läsa och hur  
155 KK: mycket dom läser. Det är liksom där engagemanget väcks, att man får höra om  
156 KK: en bok och så får man en rekommendation att  
157 KK: "ja om du tyckte om den här kommer du kanske tycka om den här också"  
158 L1: Vi har ju haft lite samarbete med /--/ biblioteket, som ligger här utanför.  
159 L1: Där vi hade bokprat, och det var ju superbra när dom visade upp böcker  
160 L1: och läste en liten snutt ur det och så.

161 L1: Men sen har det varit covid så det har inte varit. och dom är inte så super,  
162 L1: just det här biblioteket, så supersugna på att ha samarbete med skolan  
163 L1: tyvärr, så att det beror helt på vart du bor vad du har för tillgång till bibliotek men  
164 L1: absolut tror jag att det är en supertillgång om man har tillgång till ett bra bibliotek  
165 L1: med utbildade bibliotekarier, som gillar barn.  
166 EA: Hur arbetar du för att läsningen ska kännas värdefull för eleverna? För att det ska  
167 EA: finnas ett värde i att läsa?  
168 L1: Ja men dels så pratar vi ju mycket om det.  
169 L1: Om vikten att läsa, också kopplat till deras framtid och till andra ämnen.  
170 L1: Det är väldigt enkelt till exempel om man undervisar i  
171 L1: både svenska och SO. Att man kan koppla, att man ska söka fakta, det har ju med  
172 L1: läsförståelse att göra och lite så. Vi försöker koppla det till  
173 L1: att det är viktigt för att klara det andra, andra ämnen också.  
174 EA: Hur tror du att dina erfarenheter har påverkat hur du undervisar i läsning?  
175 L1: Jo men mycket såklart, för att, man tar ju med sig egna erfarenheter och vad man  
176 L1: själv tyckte om och applicerar det på sin lärarroll.  
177 L1: Jag tyckte om när min fröken läste för mig och då tycker jag kanske att det är  
178 L1: extra viktigt att jag gör det.  
179 L1: Valet av böcker är ju också såklart utifrån vad jag har läst lite.  
180 L1: Det blir ju så, att jag tror att det påverkar en del.  
181 EA: Är det några yrkesmässiga erfarenheter som du också tror har påverkat din  
182 EA: läsundervisning? Såg det annorlunda ut när du började jobba som lärare  
183 EA: och nu efter tio år?  
184 L1: Låt mig tänka. Nej men jag tror att vi, vi jobbar ungefär samma.  
185 L1: Men jag tror att vi idag tycker att det är, snacket går att det är ännu mer viktigt i  
186 L1: alla fall. För dom (eleverna) läser mindre och mindre hemma.  
187 L1: Så att vi lägger mer och mer fokus på det.  
188 EA: Klaudia är det någonting du vill lägga till till det jag har...  
189 KK: Nej, jag tänkte bara, kanske fråga dig om du har något mer att berätta  
190 KK: som vi inte berört i den här intervjun.  
191 L1: Om läsning och kön eller?  
192 KK: Ja precis, läsengagemang, kön, skillnader och ja, allt som rör det egentligen.  
193 L1: ....Neej... Mer än att jag tänker att det är viktigt kanske och utifrån kön,  
194 L1: eller utifrån intresse framförallt då att man kan hitta böcker som passar för att  
195 L1: väcka engagemang. Till exempel min son, nu är han lite yngre men har vill läsa  
196 L1: om Spiderman varje kväll, då får man liksom hitta böcker som matchar det för då  
197 L1: tycker ju han att det är njutningsfullt med läsning. Och ser det som något positivt,  
198 L1: att det är viktigt som lärare också, att hitta liksom intresseväckande böcker.  
199 KK: Då har jag en fråga på det. När man har en hel klass,  
200 KK: hur kan man då hitta en "perfekt" bok så att säga,  
201 KK: som handlar om allas intressen?  
202 L1: Ja det är ju jättesvårt. Men på mellanstadiet är det mer,  
203 L1: jo då är det mer specifikt tycker jag och att man inte väljer en hästbok,  
204 L1: man väljer inte en fotbollsbok som man kanske skulle välja med enskilda individer,  
205 L1: utan det blir mer, kanske något som är spännande för alla.  
206 L1: Till exempel nu läser vi en bok som heter Isdraken som handlar om en pojke som  
207 L1: har det väldigt jobbigt hemma med alkoholiserade föräldrar och får bo på olika  
208 L1: fosterhem. Och då, det kanske är någon elev som har upplevt det där eller att det  
209 L1: kan beröra lite mer på djupet men dom flesta tycker ändå att det är spännande att  
210 L1: höra om andras livsöden. Så man får liksom välja något som ändå kan beröra typ  
211 L1: alla. Så brukar vi tänka.

# Bilaga 6

## Transkribering av Lärare 2

- 1 EA: Hur gammal är du?  
2 L2: 52  
3 EA: Och hur länge har du arbetat som lärare?  
4 L2: Oj, bra fråga. Alltså lärare, om man säger såhär. Första gången jag började jobba  
5 L2: med pedagogik var 88. Sen har jag inte jobbat med det hela tiden utan till och  
6 L2: från, i olika perioder och på olika ställen och i olika sammanhang.  
7 L2: Grundskola har jag jobbat sen i början på 2000-talet. Eller nej det är faktiskt inte,  
8 L2: sen i slutet...80 nej 90...97, 98 tror jag. Började jag jobba i grundskolan.  
9 EA: Kul. Då har du varit med ett tag.  
10 L2: Ja det är så länge så man kommer inte ihåg.  
11 EA: vilka ämnen är det som du undervisar i?  
12 L2: Svenska, SO, matte  
13 EA: Och hur länge har du arbetat på dig nuvarande skola?  
14 L2: Fem år.  
15 EA: Den här studien utgår ju ifrån ett genusperspektiv som jag var inne på.  
16 EA: Har du märkt några skillnader mellan pojkar och flickors läsning?  
17 L2: Jag skulle säga att generellt så, eller det är egentligen inte generellt över lag  
18 L2: pojkar..Det finns en liten klick pojkar som tycker om att läsa.  
19 L2: Generellt skulle jag säga att pojkar tycker mindre om att läsa än tjejer.  
20 L2: Och så en liten klick tjejer som inte tycker om att läsa. Klicken killar som gillar  
21 L2: det är undefär motsvarande som glicken tjejer som inte gillar det.  
22 L2: Men jag tror att tjejer generellt sätt läser mer frivilligt än killar. Om det är  
23 L2: skönlitterära böcker med svart text, så att säga. Dataspel, då är det nog tvärt om.  
24 L2: Då är det väldigt mycket fler killar än tjejer som (läser). Så det beror på vad  
25 L2: läsningen är.  
26 EA: Det har lite med lässituationer att göra kanske?  
27 L2: Absolut. Är det dataspel, Jätte, då är det 99% killar som läser. varje dag.  
28 L2: För det frågade dom om på er studie också. "Läsning, jag läser ju varje dag när  
29 L2: jag spelar spel" Man läser ju på så mycket olika sätt.  
30 L2: Men om man tänker kapitelböcker, skulle jag säga att det är mer tjejer kanske  
31 L2: som är benägna att inte protestera iallafall.  
32 EA: Det är ganska intressant för vi fick ju ganska många pojkar (i enkäten) som  
33 EA: svarade att de läser varje dag. och då har vi fått en livets motivation till det här när  
34 EA: vi pratar med dig.  
35 L2: Ja för dom frågade just. Vad menar ni med läsning. Vilken typ av läsning?  
36 L2: Kapitelböcker? Nää då är det ju inte varje dag. Är det utifrån data, jaa, då är det  
37 L2: ju absolut varje dag.  
38 EA: Den här enkäten som eleverna har svarat på, nu har vi 39 elever som har svarat  
39 EA: och förhoppningsvis så får vi en klass till som svarar så vi kan inte generalisera  
40 EA: helt än. Men från dom svar vi har fått än så länge på enkäten, så visar de att  
41 EA: pojkarna tycker att läsningen är tråkigare än vad flickorna gör. Också att flickor  
42 EA: tyckte det var viktigare att läsa än vad pojkar tyckte. Däremot visar den att det är  
43 EA: fler av pojkarna som läser på fritiden för nöjets skull medans flickorna som läser  
44 EA: på fritiden gör det för att någon annan, exempelvis deras föräldrar säger att som  
45 EA: ska göra det.  
46 L2: Ja, och nöjes skull, då skulle jag säga att det är väldigt, nästan 100% så är det  
47 L2: spel. Som gör att dom läser. Det är där motivationen finns.  
48 EA: Har du något annat som du kan kommentera på resultatet, utifrån dina  
49 EA: erfarenheter, eller hur du känner dina elever, eller vad tror du att det kan bero på  
50 EA: det här resultatet?

51 L2: Jag tror att det är det. Alltså dom läser inte kapitelböcker hemma frivilligt, då är  
52 L2: det mamma och pappa som säger att "Nu ska vi läsa" eller om jag har en läsläxa  
53 L2: "Nu ska ni läsa 10 minuter varje dag" och så via försäldrarna som får fylla i  
54 L2: någonting, där det finns, att man måste, då gör man det. Tjejerna kan nog läsa  
55 L2: mer och kanske när dom börjar upptäcka såna här liksom kärleksböcker. Man  
56 L2: kan märka nu flera av tjejerna har upptäckt, så då börjar dom läsa och gå med  
57 L2: boken såhär (gestaltar en väldigt engagerad läsare). Det gör några killar men då  
58 L2: är det oftast lite mer kanske typ äventyr eller lite mer såhär böcker av science  
59 L2: fiction eller drakar och demoner eller vampyrer, lite mer våldsinslag medan  
60 L2: tjejerna kanske är mer relationsintresserade i högre grad och inte så mycket  
61 L2: dataspelsintresserade på samma sätt. Harry Potter är väl en sån sak som  
62 L2: många killar kanske börjar med när de är lite yngre och måste läsa och ändå  
63 L2: tycker är lite roligt.  
64 EA: Då lämnar jag över till dig Klaudia  
65 KK: Ja, då går vi över till vår frågeställning tre som är hur lärare beskriver sitt arbete  
66 KK: med att väcka elevers läsengagemang. Och då är vår första fråga; Hur arbetar  
67 KK: du för att skapa läsengagemang hos eleverna? Liksom, hur tror du att man får  
68 KK: alla elever att vara engagerade i läsningen?  
69 L2: Det tror jag inte man kan \*skrattar\*  
70 L2: Men jag tänker såhär. Variation. Läsning, att man försöker variera.  
71 L2: Du vet ju Klaudia, att jag försöker ha den här tysta läsningen,  
72 L2: försöker se till att locka dem till att ha en bra bok att läsa.  
73 L2: Sen har man ju så här läsförståelseövningar. Man läser texter och man övar med  
74 L2: olika frågor, du vet, på, bortom mellan. Alltså man läser, vad står det direkt i  
75 L2: texten, vad står det mellan raderna, vad står det liksom, hur man ska tolka texten  
76 L2: själv. Och sen också att förstå att läsning är ju även i So och No och engelska  
77 L2: och allt du gör i skolan är ju läsning. Läsning är ju inte bara kapitelbok på tyst  
78 L2: läsning utan den genomsyrar ju allt. Så jag tror, variation är väl det bästa sättet  
79 L2: att försöka göra det roligt. Och sen att försöka göra övningar där dom verkligen  
80 L2: behöver läsa för att de vill veta vad som händer liksom. Inte helt lätt alltid för  
81 L2: mycket är ju också såna här typer av text "vi ska öva inför nationella proven"  
82 L2: " Vi ska ha läsförståelse" "Vi ska.." så att om jag skulle säga något enkelt på den  
83 L2: så är det variation. Försöka variera. Och förklara varför man läser.  
84 KK: Hur hittar du texter som passar varje elev?  
85 KK: Det finns ju elever med olika diagnoser eller lite utmaningar och så.  
86 KK: Hur gör du för att hitta?  
87 L2: Vissa elever kan ju få det uppläst. Alltså inläsningstjänst har ju mycket man kan  
88 L2: lyssna på. Man kan ju få lyssna om man till exempel har en dyslexidiagnos där  
89 L2: läsning är kämpigt. Och sen så får man väl liksom nivåanpassa så gott det går.  
90 L2: Du vet dom här C- läsförståelse böckerna. Då finns ju att man kan svara  
91 L2: på olika nivåer, det är inte säkert att alla klarar av att svara på den högsta nivån.  
92 L2: Då får man ju anpassa då efter det. Och sen att dom själva får välja böcker.  
93 L2: Man kan ju ge tips, eller bibliotekarien kan ju ge tips. Alltså "Ta inte den här  
94 L2: boken liksom, bara för att den har snygg framsida utan använd litteratur som  
95 L2: faktiskt är anpassad efter din ålder och utgå från dina intressen och låna inte  
96 L2: böcker om våldsamma vampyrer om du bara vill läsa om kärlek, till exempel"  
97 L2: Så att få hjälp av någon som kan.  
98 EA: Får jag flika in en fråga där. Jag har ju inte arbetat med er som ni har.  
99 EA: Dom här läsförståelseböckerna som du pratade om med olika frågor.  
100 EA: Utgår de ifrån att alla elever läser samma text men att den här  
101 EA: differentieringen på svårighetsgrad sker i uppgifterna till texten.  
102 L2: Ja. Dom texterna finns även att få upplästa.  
103 KK: Hur arbetar du socialt kring läsning? Liksom, får eleverna möjligheter till att  
104 KK: diskutera textinnehåll med varandra och i så fall hur får de göra det?  
105 L2: Ja, asså vi har kompidiskussioner där eleverna får diskutera sina texter med

106 L2: varandra att man skriver någonting, eller att de skriver någonting som de sen får  
107 L2: läsa och får läsa varandras och kommentera varandras, en sån där  
108 L2: kompisrespons på texter, det kan vara ett sätt, ehm  
109 L2: vad var det mer du frågade om?  
110 KK: Det sociala kring läsningen  
111 L2: Den tysta läsningen, till exempel, det jag kan tycka är det sociala är att jag tycker  
112 L2: att det är en ganska lugn stund och jag skulle väl vilja påstå att kanske 90 procent  
113 L2: faktiskt läser och faktiskt kommer in i det  
114 L2: nu har vi en bok som hela klassen läser där de har uppgifter till läsningen.  
115 L2: Den heter "SMS från Soppero" och den är inte en sån där tjock bok  
116 L2: och då får jag till och med de killar som inte brukar läsa och som tycker att läsning  
117 L2: är tråkigt att läsa för att de vet att jag kommer att samla in för att det finns uppgifter  
118 L2: och då gör man det liksom.  
119 L2: Nu var det en kille som läste högt boken för en annan kille  
120 L2: och de båda var uppslukade av boken, och att de liksom båda läste, så det var  
121 L2: roligt och då är det verkligen något socialt  
122 L2: Sen är det ju så att alla tycker inte att det är kul att läsa  
123 L2: så då måste man ju någonstans, igen, variera, försöka att variera  
124 L2: och sen få in en rutin för där de vet att den första kvarten, att då är det tyst läsning  
125 L2: som gäller, då ger upp de flesta och börjar läsa för att de inser att det är ingen kul  
126 L2: att sitta och stirra in i en vägg den där kvarten eller att jag tjarar  
127 L2: och då får man ändå igång dem att läsa och vissa märker man då att när du väl  
128 L2: hittar en bok som är intressant, då kommer de igång  
129 KK: Har ni bokcirklar eller något liknande där eleverna får sitta och diskutera frågorna  
130 KK: som de har svarat på?  
131 L2: Vi brukar ha på hösten att man lånar en bok som hela klassen läser och det är det  
132 L2: vi har nu också, men det hade vi i höstas också och då har vi liksom bokcirklar  
133 L2: och då får de läsa två kapitel eller någonting och så ska de diskutera, och läsa  
134 L2: upp och så ska de skriva sammanfattningar och läsa upp sina sammanfattningar  
/---/  
149 L2: men inte hela tiden, utan vissa perioder så att det inte blir för enformigt  
150 KK: Hur stort utrymme får eleverna för att påverka sin läsundervisning?  
151 L2: Ja, de kan ju påverka det på det sättet att de får välja bok för den tysta läsningen  
152 L2: sen är det ju mycket läsning som jag väljer, så är det ju  
153 L2: Det är ju mycket facklitteratur som är i SO:n till exempel  
154 L2: och då är det jag som har valt och även i svenskan så är det ju mycket  
/---/  
162 L2: men den tysta läsningen framför allt kanske, att de får välja själva  
163 KK: Hur arbetar du för att läsningen ska kännas värdefull för eleverna?  
164 L2: Jag tror att för att det ska kännas värdefullt, så tror jag att den största anledningen  
165 L2: är väl att de ska förstå syftet med varför de läser  
166 L2: förstår man det så kan man ju då tycka "att jag tycker inte att det är kul"  
167 L2: eller "jag tycker att det är jättekul" men då förstår man varför vi gör det här  
168 L2: så kanske det motiverar också att göra det, att lära sig  
169 L2: för att du behöver ha en högre grad av läshastighet för att när du kommer upp  
170 L2: så behöver du kunna läsa i viss hastighet för att kunna ta till sig rätt mängd  
171 L2: kunskap och då behöver öva och om du inte övar, då får du inte upp hastigheten  
172 L2: och får du inte upp hastigheten  
173 L2: då kommer du att ha det svårare att klara av framtida studier.  
174 L2: Så det är väl en motivation till att de förstår syftet med läsningen  
175 KK: Absolut  
176 KK: Ja, hur tror du att dina erfarenheter har påverkat din läsundervisning?  
177 L2: Ja, jag har väl insett att erfarenheter säger att du måste fortsätta läsa  
178 L2: det finns inga genvägar, man kan liksom inte..., att man liksom försöker variera  
179 L2: försöka att få dem att förstå varför och sen traggla, fortsätta.

180 L2: Det finns alltid de här som inte tycker att det är något kul liksom  
181 L2: och så kan det hända att en sådan som inte tycker att det inte är jättekul  
182 L2: helt plötsligt får en bra bok och fastnar, men det finns ju, man har motståndare  
183 KK: Ja, det har man alltid  
184 KK: Ja Elin, hade du någon följdfråga?  
185 EA: Ja, dels undrar jag om din läsundervisning skiljer sig idag från vad den gjorde när  
186 EA: du började jobba i grundskola?  
187 L2: Oj, det kommer jag nästan inte ihåg, ehm, jag vet inte vad jag riktigt kan svara på  
188 L2: det. Jag kan nog säga att av erfarenhet vet jag att man måste, det kan jag säga  
189 L2: för det kanske visste inte jag när jag började, hur viktigt det är liksom  
190 EA: Upplever du någon skillnad på elevernas läsning genom åren?  
191 L2: Nu läser de mindre, framför allt mindre kapitelböcker.  
192 L2: De har en större motvilja mot att läsa kapitelböcker idag  
193 L2: än vad de gjorde för x antal år sedan  
194 EA: Så engagemanget har minskat generellt?  
195 L2: Ja, men också så tror jag att fler föräldrar tycker sådär “men mitt barn läser,  
196 L2: han sitter framför datorn” och så förstår man inte skillnaden på det här med  
197 L2: att om du har en bild och en text så har du hela tiden stöd av bilderna i din läsning  
198 L2: du får inte upp hastigheten och flytet genom att du hela tiden får impulser  
199 L2: som hjälper dig, men du behöver ju liksom ha den där nakna, svarta texten  
200 L2: för att själv liksom bilda eller skapa bilder och vilja veta vad som händer  
201 L2: Det är ingenting som ger dig stöd i din läsning och det tror jag att flera föräldrar  
202 L2: inte vet och där tror jag att man får vara tydligare med föräldrarna.  
203 L2: Det brukar jag vara på första föräldramötet i fyran och förklara skillnaden på  
204 L2: att sitta framför datorn i flera timmar även om man har läsning också är inte  
205 L2: samma sak. Det hjälper inte din läshastighet på samma sätt som just det här  
206 L2: nakna texten eller vad man ska kalla det för.  
207 EA: Sen undrar jag också, när du pratar om att man får välja bok själv vid tyst läsning.  
208 EA: Du var inne lite på det i början av intervjun också, men finns det stöd för eleverna  
209 EA: att välja en bok som liksom passar dem bra  
210 EA: eller upplever du att de kan ta det ansvaret själv?  
211 EA: Du pratar om bibliotekarier och så  
212 L2: Vissa kan ta det själv, vissa kan inte ta det själv och då får man hjälpa till  
213 L2: antingen via hjälp av bibliotekarier där jag säger att “det här är en elev som läser  
214 L2: den här typen av böcker och på den här nivån för den här åldern”  
215 L2: eller att jag kanske har några böcker som jag tycker att “det här passar”.  
216 L2: Men vissa klarar att ta det ansvaret själva och det är ofta de som är duktiga läsare  
217 KK: Så att säga, så de som inte läser lika mycket och som inte kanske är lika duktiga  
218 KK: läsare, de behöver hållas mer i handen?  
219 L2: Absolut, det är oftast de som tar böcker som bygger på omslaget på boken  
220 L2: och gärna en tjock bok för att man ska se duktig ut att man läser mycket  
221 L2: och då blir det ju precis tvärtom för dem.  
222 L2: För då kommer de inte orka igenom boken och det blir ofta för liten text  
223 L2: och för svårt språk och liksom,  
224 L2: så där behöver man att hjälpa till mer än de som är goda läsare  
225 KK: Ja, hade du något mer att lägga till  
226 KK: som du känner att vi inte berört i den här intervjun?  
227 L2: Nej, inte vad jag vet  
228 KK: Och du hade inget mer Elin?  
229 EA: Nej, jag känner mig nöjd.  
230 KK: Toppen, då stoppar jag inspelningen.

# Bilaga 7

## Transkribering av Lärare 3

- 1 KK: Nu bör jag spela in.
- 2 EA: Japp nu står det recording.
- 3 KK: Så först har vi lite allmänna frågor till dig.
- 4 KK: Vi börjar med att fråga hur gammal du är?
- 5 L3: Ska jag säga hur gammal jag blir i år eller hur gammal jag är nu?
- 6 KK: Om det är snart så, hur gammal du blir?
- 7 L3: 35
- 8 KK: Okej 35.
- 9 KK: Hur länge har du arbetat som lärare?
- 10 L3: Sen augusti 2013
- 11 KK: Vilka ämnen undervisar du i?
- 12 L3: Matte, Svenska, No, So, Bild
- 13 KK: Många ämnen
- 14 L3: Ja
- 15 KK: Hur länge har du arbetat på din nuvarande skola?
- 16 L3: Sedan 2018.
- 17 KK: Som sagt så utgår studien från ett genusperspektiv och då har vi en fråga om du
- 19 KK: har
- 20 KK: märkt några skillnader mellan pojkar och flickors läsning och isåfall vilka?
- 21 L3: Tänker du i den här klassen eller rent generellt?
- 22 KK: Alltså, vi kan säga både och, under liksom hela arbets-
- 23 L3: Eh, inte något som jag har tänkt på speciellt. Inte något nämnvärt, nej.
- 24 KK: Nej okej, då går vi över till själva enkäten som framförallt dina elever har
- 25 KK: svarat på.
- 26 KK: Och från de svar vi har fått så visar det sig att pojkar tycker att läsningen
- 27 KK: är tråkigare än
- 28 KK: vad flickorna gör, trots att båda tycker att det är lika viktigt med själva läsningen.
- 29 KK: Men däremot visar det sig också att pojkar i högre grad läser på fritiden
- 30 KK: för nöjets skull
- 31 KK: och där har vi också fått en kommentar från en annan lärare att det är så för att
- 32 KK: killarna spelar mer dataspel och det är också där de får läsa.
- 33 KK: Men däremot så blev det också så att ordet, själva ordet bok att tjejerna blev mer
- 34 KK: entusiastiska att "Ja, ja men jag läser" Men när det handlade bara om själva
- 35 KK: läsningen
- 36 KK: så var det fler killar som till exempel svarade "Ja men jag läser varje dag"
- 37 KK: Och då visade
- 38 KK: det sig att det är just dataspel.
- 39 KK: Där har vi frågan, varför tror du att vi har fått dessa resultat av dataspel eller
- 40 KK: just själva läsningen generellt?
- 41 L3: Ja det var pang på rödbetan direkt. hehe. Jag... Det är en jättejättesvår fråga...
- 42 L3: Förlåt nu kom mina elever in här.  
/—
- 50 L3: så, förlåt. Själva frågan? Inte alltihopa men själva frågan. Var?
- 51 KK: Jag kan sammanfatta lite kort.
- 52 KK: Pojkarna tycker att det är tråkigare men båda könen tycker att det är lika viktigt
- 53 KK: med läsning.
- 54 KK: Och din kommentar på det helt enkelt.
- 55 L3: Jaha, min kommentar på det.
- 56 L3: Alltså jag tänker lite också på det här, eftersom ni pratar om genus

57 L3: så funderar jag lite på det här med "Duktig flicka".

58 L3: Om det är så att många av de här läser egentligen eller svarar man att man läser

59 L3: för att man vill, man tror att det är det svaret som dom vill ha?

60 EA: Det här har vi, när vi har fått resultatet på varför eleverna läser på fritiden

61 EA: så ser vi också ett resultat att

62 EA: pojkarna läser i högre grad för inre motivation medans det är fler flickor som säger

63 EA: att de läser för att föräldrarna vill att de ska läsa eller för att de ska få bättre

64 EA: betyg i skolan.

65 L3: Precis. Jag tänker exakt det. Duktig flicka.

66 L3: Varför läser man? "Jo men jag läser för att pappa säger att jag ska läsa" eller

67 L3: "Jag läser för att få bättre betyg i svenska"

68 L3: Medans killarna är såhär "Ja men jag tycker det är tråkigt att läsa,

69 L3: så jag tänker inte läsa"

70 KK: Lite straight forward.

71 L3: Ja. Lite så.

72 KK: Jag var klar med mina grejer.

73 EA: Ja, jag tar över. Jag tänkte bara dubbel fråga igen.

74 EA: Det är ju tre stycken klasser som vi fått det här resultatet ifrån

75 EA och det är väl i framförallt en av de här klasserna

76 EA: som det framkom att pojkarna läser varje dag och de läser för de

77 EA: tycker att det är roligt.

78 EA: Vilket var ett resultat som vi förvånades över tills vi pratade med deras lärare.

79 EA: Som sa att "Jo men de tolkade det som att läsning var all typ av läsning"

80 EA: Och vi märkte då när vi frågade om att "Du får läsa en bok på sommarlovet"

81 EA: Då ändrades det här och då tyckte tjejerna att det var roligare än pojkarna.

82 EA: Har du någon kommentar på det? Hur ser det ut i din klass?

83 EA: Det kan ju skilja sig det här i vilka situationer eleverna läser i?

84 L3: Dom var väldigt frågande när de gjorde undersökningen.

85 L3: "Menar ni liksom bok eller menar ni all typ av text?"

86 L3: Och då sa jag "Jag vet inte, men tänk bok" Tänker jag och den här klassen.

87 L3: Det är spännande ert resultat för att här i klassrummet är de inte jättepeppiga

88 L3: på att läsa, så. Det är dom inte.

89 L3: Dom läser när jag säger till dem att läsa men frågan är då, läser de ens då?

90 L3: Inte jättemycket, nej.

91 L3: Utan det är mycket liksom, boken framme, prata med kompis istället för att det är

92 L3: roligare.

93 L3: Och det kan man också se lite på resultat på läsförståelsetester och sådär, att de

94 L3: behöver jobba med det.

95 L3: Vi har pratat ganska mycket om det den senaste tiden,

96 L3: att de behöver bli bättre på att

97 L3: läsa. Och jag vet inte om det kom fram också, att de har skrivit det att "varför läsa?

98 L3: För att få bra betyg" Om det har kommit fram så har vi pratat mycket om det.

99 EA: Jag går vidare till vår tredje frågeställning som har att göra med hur lärare

100 EA: beskriver sitt arbete med att väcka elevers läsegagemang.

101 EA: Och ställer några frågor kring det.

102 EA: Första frågan är då. Hur arbetar du för att skapa läsegagemang hos eleverna

103 EA: och följdfråga, hur tror du att man får med alla elever?

104 EA: Får alla elever engagerade i undervisningen?

105 L3: Jag tror inte man kan få med alla elever. För att alla elever tycker inte om att läsa.

106 L3: Och jag tror inte det spelar någon roll hur mycket man än försöker.

107 L3: En del tycker inte om att rita, en del tycker inte om att läsa. En del är bokslukare

108 L3: och en del tycker inte om att läsa.

109 L3: Vi pratar mycket i klassrummet, bibliotek har vi.

110 L3: Vi har ofta på morgnarna när de kommer så får de läsa eller skriva.

111 L3: Vi pratar mycket om varför vi läser. Dom vill gärna ha högläsning i klassen.



112 L3: Vi gemensamma böcker, klassuppsättning av böcker har vi också.  
113 L3: För att liksom väcka intresse också. Så det är lite olika. Hur vi jobbar.  
114 L3: Men jag tror inte att det går att få med alla elever för att alla elever  
115 L3: tycker inte om att läsa.  
116 EA: Har du någon sån liksom. Hur jobbar du med de elever som  
117 EA: inte tycker om att läsa?  
118 EA: Eftersom läsningen är någonting som alla elever ska göra, är det att det blir ett  
119 EA: nödvändigt ont för de eleverna eller finns det någonting man kan göra för att öka-  
120 L3: Nej då finns valmöjligheten till exempel på morgonen,  
121 L3: att du får välja mellan att antingen,  
122 L3: nu är det 20 minuter och då kan du välja mellan att läsa, eller om du vill skriva en  
123 L3: berättelse eller om du vill rita.  
124 L3: Det bestämmer du själv men jag tänker inte sitta och tvinga en elev att läsa  
125 L3: som jag vet inte behöver läsa.  
126 L3: Är det en elev som har ett annat behov då kommer jag säga  
127 L3: "Fast nu måste du faktiskt läsa för du behöver jobba med det här"  
128 L3: Men är det en elev som jag vet har god  
129 L3: avkodning, god läsförståelse, som kan allt det där, då kommer inte jag säga så här  
130 L3: "Då måste du läsa"  
131 KK: Jag har en kort fråga. Vilken årskurs jobbar du i?  
132 L3: Femman.  
133 KK: Femman, okej.  
134 KK: Då har jag en till fråga.  
135 KK: De som kanske har lite svårare med just det här med att skriva och läsa  
136 KK: och så vidare. Hur får man dem att läsa?  
137 L3: Jag tror att låta dem välja böcker som de själva tycker är intressanta.  
138 L3: Det kan vara allt ifrån "Ja men vill du läsa en serietidning med Bamse? absolut!"  
139 L3: "Vill du läsa en faktatext om rymden? Jättegärna!"  
140 L3: "Vill du läsa Harry Potter fast det är lite svårt? Ja men gör det!"  
141 L3: Låta eleverna själva välja.  
142 L3: Framförallt när det kommer till elever som behöver öva på att läsa  
143 L3: där intresset är svagt.  
144 L3: Jag tror ju alltid på att låta elever, i viss mån, de kan inte alltid välja själva  
145 L3: men i vissa fall så kan de välja och inom läsning till exempel.  
146 L3: Fri läsning, då får de välja själva vad de vill läsa.  
147 L3: Men också de elever som har svårt. Att verkligen såhär  
148 L3: "Ja men är det Bamse? Ja men läs Bamse!"  
149 L3: Men om det är en elev som har lätt för att läsa kommer jag  
150 L3: "Nej den här boken är alldeles för lätt för dig"  
151 KK: Har du kanske märkt några skillnader på vilka böcker som tjejer  
152 KK: respektive killarna väljer? Eller är det typ samma typer av böcker?  
153 L3: Det är samma typer av böcker.  
154 EA: Vi går vidare om du inte har något mer Klaudia.  
155 KK: Nej  
156 EA: Här kommer vi in lite på det som vi har pratat om  
157 EA: Hur hittar du texter som passar varje elev och hur arbetar du så att eleverna  
158 EA: utmanas men samtidigt inte känner att läsningen är för svår och kämpig?  
159 L3: Det är svårt. Det är jättesvårt.  
/---/  
165 L3: Det är jättesvårt för det är inte alltid det finns möjlighet att hitta olika typer av texter  
/---/  
172 L3: Nej men, asså det här med att hitta, jag tror att det handlar  
173 L3: om erfarenhet ska jag säga.  
174 L3: Det är jättetufft i början som lärare att hitta olika texter med olika typer av nivåer  
175 L3: men ju mer man har jobbat ju mer erfarenheter har man och desto mer vet man

176 L3: men också framför allt ta hjälp, ta hjälp av varandra, ta hjälp av  
177 L3: specialpedagogerna och ta hjälp av erfarna lärare.  
178 L3: Ta hjälp av varandra och se vad finns.  
179 L3: Man behöver inte alltid uppfinna hjulet.  
180 EA: Hur arbetar du socialt kring läsningen och får dina elever möjlighet att diskutera  
181 EA: textinnehåll med varandra?  
182 L3: Just nu jobbar vi i läsgrupper och då har vi gemensam högläsningsbok  
183 L3: och det är också lite olika, antingen kan jag läsa högt eller så läser de själva  
184 L3: men de diskuterar alltid tillsammans frågor som de har fått av mig och frågor som  
185 L3: de själva upptäcker på texten, men är det enskild läsning så är det inte socialt  
186 L3: utan det handlar enbart om när det är planerad läsning på lektionen.  
187 EA: Och är det här någonting som sker just nu eller någonting som sker under en viss  
188 EA: tid på terminen eller är det något pågående?  
189 L3: Nej, hela tiden. Lite beroende på vilka teman vi jobbar med och vilken bok vi läser  
190 L3: men det är ett pågående arbete.  
191 EA: Och det sker liksom veckovis, att de sitter i de här?  
192 L3: Ja  
193 EA: Hur stort utrymme får dina elever att påverka läsundervisningen?  
194 L3: Hur menar ni då?  
195 EA: Det är en ganska bred fråga. Det kan vara allt från läsaktiviteter till val av böcker.  
196 EA: I vilken mån får de påverka?  
197 L3: De får ju välja själv vilken bok som de vill ha i sin låda för en sådan  
198 L3: klassisk tyst läsning, där får de välja helt fritt, där lägger jag mig inte i.  
199 L3: Jag kan lägga mig i om jag märker att en stark läsare har valt en alldeles  
200 L3: för enkel bok till exempel, men annars så är jag inte där och petar.  
201 L3: När det kommer till läsgrupper så väljer jag utifrån grupp, dels både väljer jag  
202 L3: både grupper utifrån var de ligger i läsningen och sen också böcker väljer jag  
203 L3: så att det passar, men de får välja själva när det kommer till friläsning,  
204 L3: enskilt läsning. Annars styr jag.  
205 EA: Hur arbetar du för att läsningen ska kännas värdefull för eleverna  
206 EA: att de ska förstå värdet av att läsa?  
207 L3: Jag tror att det handlar mycket om att prata om varför det är så viktigt att läsa  
208 L3: varför lär vi oss det i skolan det vi lär oss och varför är det så viktigt att kunna läsa  
209 L3: varför är det så viktigt att kunna skriva. Hur lär vi oss att stava?  
210 L3: Jo, genom att läsa till exempel. Så jobbar vi liksom, pratar mycket om det  
211 L3: och hela tiden, inte bara lite grann i början på läsåret, utan kontinuerligt.  
212 L3: Och låta också eleverna vara med i den diskussionen "Varför tycker ni att det är  
213 L3: viktigt att läsa?", "Vad tänker ni?" och sådär.  
214 EA: Ville du fråga något Klaudia?  
215 KK: Ja, asså de här diskussionerna, brukar ni ha dem ganska ofta eller är det typ  
216 KK: "Nu startar vi ett nytt område. Varför gör vi det?"  
217 L3: Det är lite blandat, det beror lite på vad för typ av engagemang  
218 L3: det är på lektionen.  
219 L3: Ibland är det mycket bättre engagemang och ibland är eleverna trötta  
220 L3: och då får man tycka att det är lite tråkigt och då får man säga  
221 L3: "Men hörni, varför gör vi det här? Jo, för att det här och det här"  
222 L3: och "Varför tror ni..." lite så. Det beror på hur läget är så det händer då och då.  
223 KK: Så, lite för att motivera också genom att "Kom igen, nu gör vi det här för att...?"  
224 L3: Ja, absolut.  
225 EA: Hur tror du att dina erfarenheter har påverkat  
226 EA: hur din läsundervisning ser ut just nu?  
227 L3: Mycket tänker jag för att när man är ny så har man ju den erfarenheten man har  
228 L3: och den kommer ju från ens utbildning från universitetet eller högskolan  
229 L3: och det är mycket där som är bra men det är också mycket där som man känner  
230 L3: att det här hade jag önskat att vi hade pratat om eller det här hade jag önskat.

231 L3: Sedan är det ju så att ju mer man har jobbat, ju mer erfarenhet får man  
232 L3: desto mer information får man från andra också som jobbar, så.  
233 L3: Allting handlar ju om ens erfarenheter.  
234 EA: Ser din undervisning annorlunda ut idag än vad den gjorde för nio år sedan  
235 EA: när du började?  
236 L3: Den är säkrare, jag är mer säker på det jag gör och har bättre koll på det jag gör  
237 L3: och vet att det här gör jag för att det här är bra.  
238 EA: Finns det erfarenheter utanför ditt yrkesliv som har påverkat hur du ser på läsning  
239 EA: och läsundervisning?  
240 L3: Nja, jag vet inte, jag har inte tänkt på det, inte vad jag kan tänka på.  
241 EA: Vi har avslutningsvis en allmän fråga om det är någonting mer som du skulle  
242 EA: vilja berätta som du tycker att den här intervjun inte har berört som har med  
243 EA: läsning och läsundervisning att göra?  
244 KK: Och genus  
245 L3: Nej, jag tror inte det, inte vad jag kan tänka på nu.  
246 L3: Om det är så att jag kommer på någonting så skulle jag kunna maila det då?  
247 KK: Absolut  
248 EA: Absolut  
249 KK: Jag har kanske en liten fråga.  
250 KK: Om du skulle kunna avsluta med att säga vad är det viktigaste i  
251 KK: läsundervisningen när man jobbar med läsning med eleverna.  
252 KK: Vad skulle du säga då? Något jättekort.  
253 KK: Eller långt  
254 L3: Jag skulle nog säga som med allt annat. Välj din fight.  
255 L3: Vissa saker kanske man själv tycker att det här är viktigt att jag bestämmer  
256 L3: men det kanske är viktigare för den där eleven som inte tycker att det (läsning) är  
257 L3: så roligt att få bestämma just där och då vilken bok den ska välja  
258 L3: istället för att man själv bestämmer den. Om ni förstår vad jag menar.  
259 KK: Det handlar ju väl om att motivera eleverna till att faktiskt läsa också?  
260 L3: Ja  
261 EA: Jag kom på en till följdfråga nu när vi ändå har dig på tråden.  
262 EA: Ser du någon skillnad på elevernas läsa när du började arbeta som lärare för  
263 EA: nio år sedan och idag? Asså tycker du att engagemanget ligger på samma nivå?  
264 L3: Nej, det är inte alls samma engagemang.  
265 EA: Det var mer när du började jobba?  
266 L3: Ja, sen kan jag också säga att när jag började jobba 2013 så jobbade jag på en  
267 L3: annan skola som ligger i ett helt annat typ av område jämfört med den skolan  
268 L3: som jag jobbar på nu.  
269 L3: Det här är ju ett ganska utsatt område där många av eleverna inte har till exempel  
270 L3: svenska som modersmål och de pratar inte svenska hemma och sådär.  
271 L3: Och här är läsningen jättelåg om man jämför med skolan som jag jobbade på  
272 L3: förut där det var liksom, en "svenneskola", svenska elever, svenska föräldrar,  
273 L3: mycket högre inkomst.  
274 L3: Och där var det en helt annan typ av intresse för läsning än vad det är här  
275 L3: men också överlag, över tid så har ju läsningen gått ner.  
276 EA: Och vad tror du att det beror på? Om du får gissa.  
277 L3: Om jag får gissa så tror jag att idag finns det andra saker att roa sig med  
278 L3: än att läsa när man kommer hem från skolan, till exempel.  
279 L3: Men sen är det också så att, vad är läsning? Är det att läsa i en bok?  
280 L3: Eller får man liksom texter till sig på något annat sätt?  
281 L3: Typ genom att spela datorspel, sms:a till varandra, sådana saker.  
282 L3: Men att läsa just läsa bok tror jag att många inte väljer idag  
283 L3: för att det finns många andra saker som de tycker är roligare att göra  
284 L3: men också kanske för att man inte har läst  
285 L3: för att ens föräldrar inte läser så mycket.

286 L3: Om föräldrarna inte läser mycket hemma så läser man inte själv så mycket,  
287 L3: tänker jag, om det inte finns böcker hemma och sådär.  
288 KK: Då har jag också en kort fråga.  
289 KK: Det här med att läsa till exempel på en datorskärm  
290 KK: eller att skicka sms eller just det  
291 KK: här med datorskärm och att spela datorspel och så för där får man också läsa  
292 KK: ganska mycket versus en bok. Tycker du att man får samma typ av inläring  
293 KK: när man läser i ett datorspel versus när man läser i en bok?  
294 L3: Asså det är ju två olika typer av läsning av texter. När du har en bok så kan du  
295 L3: alltid gå tillbaka om du behöver.  
296 L3: Läser du på datorspel så tänker jag att allting går så himla mycket snabbare  
297 L3: och du måste ta snabbare beslut, men läser du en bok då kan du liksom  
298 L3: läsa om sidan, du kan gå tillbaka.  
299 L3: Jag vet inte, svårt.  
300 L3: Men det är två helt olika typer av upplevelser, det är det.  
301 KK: Ja Elin, hade du några fler frågor?  
302 EA: Nej  
303 KK: Inte jag heller.  
304 KK: Då stoppar jag inspelningarna.

