



**Självständigt arbete, 15 hp, för Speciallärarexamen, specialisering språk-,
skriv- och läsutveckling
VT 2016**

Pojkars läslust

**En studie av digital textanvändning i årskurs
5 och 6**

Boys reading- A study of digital reading in grades 5 and 6

Anna Lekberg

Författare/Author

Anna Lekberg

Titel/Title

Pojkars läslust- En studie av digital textanvändning i årskurs 5 och 6

Boys reading- A study of digital reading in grades 5 and 6

Handledare/Supervisor

Annette Byström

Examinator/Examiner

Barbro Bruce

Sammanfattning/Abstract

I senare PISA-undersökningar tappar svenska elever i läsförståelseresultat och det är främst pojkars resultat som sjunkit. Pojkar i årskurs 4-6 tenderar att tappa lusten att läsa. Det beror till stor del på att textmassorna ökar, språket blir mer avancerat och innehåller fler begrepp. De elever som har brister i avkodningen klarar inte längre av att hänga med och pedagoger uppmärksammar det för specialläraren. Studiens syfte är att undersöka pojkars inställning till läsning och deras läslust i förhållande till avkodningsförmåga och socioekonomisk bakgrund. Syftet är också att undersöka om motivationen hos studieobjekten går att öka genom arbete med digitala hjälpmedel. Som metod har jag använt mig av en fenomenografisk ansats. Teoretiskt har jag använt mig av socioekonomisk teori och teori om kontroll- lokus. Jag har genomfört en studie där 6 pojkar i årskurs 5 och 6 har fått läsa talbok med text på i-Pad. Genom att intervjua eleverna har jag skapat mig en uppfattning om deras upplevelse av läsning, läsvanor, läsvanor i hemmet och inställning till det egna lärandet. Jag har även använt mig av resultat från screening som behandlar avkodning. Resultatet visar att pojkar med brist på läslust ofta även har svårigheter med avkodning. Varken eleverna eller deras föräldrar läser i någon större omfattning på fritiden. Att läsa på i-Pad upplevde de flesta som positiv. De blev både roligare och de förstod bättre innehållet i texten. Det finns ett stort utrymme för förbättring av både utbud, teknik och forskning om digital textanvändning, samt talbok med text.

Ämnesord/Keywords

Digitala texter, Läskultur, Läslust, Pojkar, Speciallärare, Specialpedagogik, Talbok.

Innehåll

1. Inledning	5
1.1. Problemområde	5
2. Syfte och frågeställning	7
2.1. Frågeställning	7
3. Bakgrund.....	8
3.1. Avkodning och läsning	8
3.2. Läslust	9
3.3. Läsintrösse i förhållande till genus	10
3.4. Digitala texter och talböcker.....	11
3.5. Speciallärarens roll och uppdrag	12
3.6. Tidigare forskning	14
4. Teoretisk utgångspunkt.....	16
4.1. Teori för att tolka och förstå resultat	16
4.1.1. Socioekonomisk teori	16
4.1.2. Kontroll-lokus.....	18
5. Metod.....	19
5.1. Fenomenografisk ansats.....	19
5.2. Val av metod.....	19
5.2.1. Val av metod för att samla in data	20
5.2.2. Teori för att bearbeta material	22
5.2.3. Metod för resultat och diskussion.....	24
5.2.4. Urval	24
5.3. Genomförande	25
5.4. Tillförlitlighet	26
5.5. Etiska överväganden	27

6. Resultat och resultatanalys.....	28
6.1. Intervjuer.....	28
6.1.1. Upplevelse av att läsa på i-Pad	28
6.1.2. Elevernas läsvanor	29
6.1.3. Läsvanor i hemmet	29
6.1.4. Inställning till sitt eget lärande	30
6.1.5. Screeningtest och enkät	30
6.2. Resultatanalys	32
6.2.1. Upplevelse av att läsa på i-Pad	32
6.2.2. Elevernas läsvanor	33
6.2.3. Läsvanor i hemmet	34
6.2.4. Inställning till sitt eget lärande	34
6.2.5. Screeningtest och enkät	35
6.3. Sammanfattning av resultat	35
7. Diskussion.....	37
7.1. Metoddiskussion	37
7.2. Resultatdiskussion	38
7.3. Specialpedagogiska implikationer	42
7.4. Förslag till fortsatt forskning	43
8. Referenser	44
9. Bilagor	48
9.1. Bilaga 1	48
9.2. Bilaga 2.....	49
9.3. Bilaga 3.....	50
9.4. Bilaga 4.....	51

1. Inledning

Jag har varit verksam lärare, främst i årskurs 4-6 under 14 års tid och jag har alltid engagerat mig i elever som behöver extra stöd. Under min utbildning till speciallärare i språk-, skriv- och läsutveckling har jag allt mer upplevt att det är svårt att få pojkar att läsa skönlitteratur, att de inte är intresserade av böcker. Det många pojkar däremot är intresserade av är teknik, utifrån det väcktes tanken hos mig att göra en studie om att läsa talbok med text på i-Pad.

Elever, främst pojkar tappar intresse och engagemang angående att läsa och skriva när de når årskurs 4 (Bruce, 2014). Det beror på att efter skolår fyra förväntas den grundläggande förmågan att lyssna, läsa, uttrycka och skriva vara ganska automatiserad och inte ta så mycket energi i anspråk. Uppmärksamheten riktas i stället mot ämnes- och kunskapsinnehåll. En förutsättning för att lära in nya saker är motivation, aktivitet och koncentration. Inom läsforskningen är det en försummad aspekt. Den mesta forskningen har behandlat kognitiva och språkliga krav som behövs vid inläring (Lundberg, 2010).

1.1. Problemområde

Skolverket (2007) har analyserat resultaten från de senaste årens läsundersökningar, vilka visar att risken för att prestera låga resultat är störst för pojkar, för elever med lågutbildade föräldrar och få böcker i hemmet och för elever med annat modersmål som har bott mindre än fem år i Sverige. I PISA 2009 (Skolverket, 2010) samt en rapport från DEJA 2010 (SOU 2010:99) går det tydligt att utläsa fallande resultat för främst pojkar i den svenska skolan. Läsförståelseförmågan som är en viktig faktor för allt skolarbete har minskat de senaste åren. Resultaten visade även på ett högre värde på de digitala texterna än på de traditionella (Skolverket, 2010). Vad är det som gör att just pojkar presterar sämre i skolan, och främst inom läsning? Eftersom motivationen är viktig i skolarbetet och PISA-rapporten visar på ett bättre resultat när texter läses digitalt, kanske det vore gynnsamt att använda mer digitala texter i skolan? Rapporten från DEJA undersökte biologiska skillnader mellan könen och delegationen menar att många pojkar möter negativa förväntningar på deras skolprestationer och tidigt lär sig acceptera skolmisslyckanden (SOU 2010:99).

De pojkar som har låga resultat i skolan och inte är positivt inställda till läsning, hur upplever de själva sin inställning till läsning och vad betyder läsning för dem? Kanske finns det sätt att öka pojkars läsintresse och motivera dem till mer läsning genom teknikanvändning? PISA-undersökningen 2009 (Skolverket, 2010) studerade dessutom relationen mellan socioekonomisk bakgrund och läsförmåga. Resultatet visade att de elever som var goda läsare också hamnade högt på den socioekonomiska skalan. Kan skolvärlden använda dessa studier för att förbättra elevernas läsning? Att lägga vikt vid elevers socioekonomiska bakgrund inom skolan kan ifrågasättas av etiska aspekter, men samtidigt ska vi ta hänsyn till eleverna som individer och stötta dem utifrån deras behov.

2. Syfte och frågeställning

Jag har i min studie använt mig av pojkar, i årskurs 5 och 6 utifrån att det är där jag upplever att läslusten falnar. Den nyfikenhet och glädje för läsning som pojkar visar i de lägre åldrarna avtar i årskurs 4-6. Genom att belysa några elevers förmåga, inställning till läsning och läslust hoppas jag kunna öka förståelsen för problematiken kring pojkars brist på läslust. Min tanke är att ta reda på vilka bakgrundsfaktorer som finns till pojkars lägre intresse för läsning i dessa årskurser. Jag vill analysera deras läsvanor, förmåga och inställning till att läsa skönlitteratur, samt om det finns någon koppling mellan läslust och avkodning. Utifrån det vill jag sedan se om ökat intresse kan uppnås med hjälp av digitala hjälpmedel. Fokus ligger kring pojkars läslust och brist på den.

Studiens syfte är att undersöka pojkars inställning till läsning av skönlitteratur och deras läslust i förhållande till avkodningsförmåga och läsvanor i hemmet. Syftet är också att undersöka om motivationen hos studieobjekten går att öka genom arbete med digitala hjälpmedel.

2.1. Frågeställning

- Hur ser några pojkars läsvanor, förmåga och läslust ut i årskurs 5 och 6?
- Hur upplever pojkarna att läsa talböcker?
- Hur kan relationen mellan läslust, läsvanor i hemmet och avkodningsförmåga beskrivas?

3. Bakgrund

Läsresultaten för främst pojkar har sjunkit de senaste åren (Skolverket, 2010). Det finns mycket skrivet om läsning och läslust. Däremot finns det i tidigare forskning inte mycket skrivet om digital läsning. Till stor del får jag förlita mig på studier av traditionell läsutveckling. Detta beror till stor del på att läsvanor har förändrats drastiskt under senare år till ett allt högre användande av digitala medier och att forskningen inte hunnit med i samma takt. Den forskning som finns om digitala texter fokuserar på informationstexter, spel och interaktiva dokument, inte på digital skönlitteratur.

3.1. Avkodning och läsning

Under sin uppväxt lär sig ett barn förstå ca 50 000 ord, som behövs i det passiva ordförrådet för att barnet ska kunna förstå omvärlden. Ordförrådet utvecklas olika snabbt beroende på språkmiljön runt barnet. Studier visar stora skillnader i ordförråd redan hos en treåring beroende på i vilken mån de lever i hem med hög eller låg utbildningsnivå (Lundberg, 2010). Elever med lässvårigheter behöver inte lättlästa texter, men de ska vara begripliga, lätta att förstå. Däremot underlättar det inte att använda förenklade texter, vilket ofta innebär att delar plockats bort och innehållet blir sönderhackat samt svårt att förstå (Lundgren, 2003). För elever med dyslexi kan längre texter användas med långa meningar och bisatser. Det är viktigare för dem att texten innehåller berättarröst och kausalitet för att innehållet ska bli lättare att följa, texten ska vara begriplig (Reichenberg, 2008). Berättarröst innebär att författaren är närvarande i texten eller engagerar läsaren genom tilltal. Kausalitet är det murbruk som sammanlänkar olika saker eller händelser med varandra.

Avkodningen är en väsentlig del av läsning (Elbro, 2004), men läsförståels handlar om mer än avkodning. Efter att ordet avkodats rätt måste kontexten få avgöra betydelsen av ordet. Läsning kan delas in i två delar, avkodning och förståelse av det lästa. Det är viktigt att skilja på elevens avkodningsförmåga och läsförståelseförmåga. Traditionellt sett har man inom läsforskningen sett svårigheter med läsförståelsen som en följd av svag avkodning, men läsförståelse bygger på så mycket mer. Den syntaktiska förmågan är avgörande för läsförståelsen (Lundberg, 2010). Förutom att texten ska avkodas ska den också tolkas utifrån sammanhang. När vi tolkar en text skapar vi oss en inre

föreställningsvärld utifrån det lästa. Om allt skulle skrivas ut tydligt i en text skulle den bli omständlig och tråkig att läsa.

PISA 2009 mätte även elevernas socioekonomiska bakgrund. Resultatet visar att högst index på den socioekonomiska skalan fick generellt goda läsare, 0,65. Därefter följde goda traditionella läsare, 0,34, sedan följde de elever som var goda digitala läsare, 0,27. Lägst socioekonomiskt index hade de generellt mindre goda läsarna, 0,01 i index (Skolverket, 2013).

3.2. Läslust

För att en elev ska kunna bli en god läsare krävs förutom förmåga, en vilja att läsa. Motivation är det som aktiverar beteende som till exempel läsning. Engagemang för läsning är att möta en text som är motiverande. När en person gör något för att denne är intresserad, drivs personen av en inre motivation. Att genomföra uppgifter för att få positiva konsekvenser i form av belöning, är att drivas av en yttre motivation. Även om inre motivation är att föredra är det oftast den yttre motivationen som driver oss (Swalander, 2009).

Ett sätt är också att skapa motivation genom meningsfulla uppgifter. Enligt en studie av Schmidl (2008) är många texter och övningar för årskurs 4-6 fokuserade på ämnen som relationer och förälskelse, något som inte intresserar pojkar i samma utsträckning som flickor. Studien visar vidare att flickor har behov av att kunna identifiera sig med de litterära personerna för att bli berörda, vilket inte pojkarna har. Det viktigaste är inte läsintresse i förhållande till kön, utan av tidigare läsvana och förståelse för att texter läses på olika sätt.

Lärare måste ta tillvara kraften i elevernas tänkande, men de behöver stöd av läraren för att bli medveten om kraften. I en god läsförståelseundervisning ger läraren eleven modeller för att kunna förstå olika texter (Westlund, 2015). Skolverkets rapport 2007 tyder på att lärare bedriver undervisningen på annat vis än vad Westlund (2015) framhäver som framgångsfaktorer. Elevernas egen läsning av skönlitteratur syftar i alla

skolår, främst till att eleverna ska få läslust och lästräning (Skolverket, 2007). Speciellt pojkarna uppfattar syftet med läsning av skönlitteratur som ren färdighetsträning, inte som en lustfylld aktivitet. Elevernas självständiga läsning sker ofta utanför den vanliga undervisningen. Den sker enskilt, när det finns en stund över och innehållet diskuteras inte. Under årskurs 1-6 används skönlitteratur främst som bänkbok, under senare år i skolan introduceras böckerna oftast av lärarna. Eleverna förväntas läsa böcker som hemläxa, vilket inte svagt läsmotiverade elever gör (Skolverket, 2007).

I PISA-undersökningen 2009 framgår att läslust och läsförmåga hänger ihop. De som hade en generellt god läsförmåga hade även högt index gällande läslust. De goda traditionella läsarna hade högre index på läslust än de goda digitala läsarna. Genomgående hade flickorna högre index gällande läslust än pojkarna (Skolverket, 2013).

3.3. Läsintrasse i förhållande till genus

PISA 2000 visar 40 % av pojkarna inte läser på fritiden och 29 % läser frivilligt varje dag (Taube, 2009). Om pojkar hade samma läsintrasse och läste lika mycket som flickor skulle nivåskillnaden i stort försvinna enligt studien. I valet mellan att läsa och räkna föredrog de flesta pojkarna att räkna, enligt studien. Enda gången pojkar föredrog att läsa var vid val mellan att läsa och sjunga, samt att läsa och skriva. Pojkar väljer i högre grad bort läsning än flickor och får då mindre mängd lästräning (Taube, 2009). Biologiska skillnader mellan könen och den socialt konstruerade skillnaden måste hålls isär. Pojkar som gillar att läsa bryter mot den sociala normen och kan betraktas som ovanliga (Molloy, 2007).

När pojkar ska välja böcker väljer de oftast böcker med manliga huvudpersoner (Brink, 2005). Både flickor och pojkar väljer böcker med djur som huvudperson, men skillnaden ligger i att pojkar läser gärna om lejon, tigrar och djurnamn som är tuffa, medan flickor läser om kaniner och mjukare titlar (Brink, 2005). Hos 14-åringarna i PISA 2006 (Taube, 2009) var pojkarnas läsförståelse bättre när huvudpersonen var manlig. Bland 9-åringarna spelade kön ingen roll. Pojkar presterar bättre när de läser texter de finner intressanta, till skillnad från flickorna som presterade mer jämnt (Taube,

2009). Pojkar väljer i högre grad faktatexter, tidningsartiklar eller serier. De läser gärna om hobbies, sport och sådant de vill göra. De gillar äventyr, humor, science-fiction och fantasy. Bokomslaget är viktigt för pojkar. När pojkar i årskurs 4-7 intervjuades framkom att de hade läsande mödrar men sällan läsande fäder (Taube, 2009).

3.4. Digitala texter och talböcker

Inom ämnesområdet digitala texter finns det många aspekter att belysa. Teknik och det virtuella rummet utvecklas snabbt och konstant, dessutom behövs en definition om vad som menas med digitala texter. I PISA- undersökningen 2009 (Skolverket, 2009) hade de svenska eleverna ett högre medelvärde på det digitala lästestet än på det traditionella och skillnaden mellan könen var mindre.

Ungdomar använder allt mindre traditionell media och väljer istället sociala medier. När pedagoger talar om text syftar de på pappersburen traditionell skrift. Elever däremot har en vidare syn på skrift, de möter skrift i många olika former (Magnusson, 2011). I Lgr 11 benämns det som det vidgade textbegreppet. Med hjälp av ett vidgat textbegrepp kan eleverna hitta motivation (Magnusson, 2011). Skärmen blir viktigare än boken som medium. Eftersom texterna elever möter i medier är kortare, kombinerade med bilder och filmklipp så måste den typen av textmöten ses som lärande (Elmfeldt & Eriksson, 2007).

Det är viktigt att veta vad eleverna tycker är intressant och vad som motiverar dem menar Löfving (2012). Nya utmaningar leder till utveckling. Genom att lyssna och samtidigt läsa digitalt på en i-Pad kan eleverna läsa svårare texter än de kan göra genom traditionell läsning. Detta kan motivera dem till mer läsning vilket kan leda till att läsning blir en betydelsefull sysselsättning i skolan (Löfving, 2012). 1994 kom den första Daisy- skivan, som är en digitalt inspelad uppläsning av böcker, främst tänkt för synskadade. På en Daisy-skiva kan du t.ex. hoppa mellan kapitel och lägga in bokmärken. Sedan dess har tekniken för digitala talböcker utvecklats (www.daisy.org. 2016-04-23).

Numera finns det även talböcker med en visuell text att följa med i. En viktig skillnad mellan talbok och ljudbok är att talboken är producerad enbart för personer med lässvårigheter, och är därmed undantagen från copyright. Ljudböcker däremot är producerade för allmän användning och lyder därmed under copyrightlagarna (Nilsson, 2008). Tidigare forskning inom området har främst handlat om den tekniska aspekten av digitala texter (Lundh, 2013). Idag finns även andra digitala sätt att läsa som läsplattor eller E-böcker, vilket finns mycket lite forskning på. Det behövs även en utveckling i hur den nya digitala lästekniken ska klassificeras och benämnas (Skolverket, 2013).

Digitala texter kan även ses som hjälpmedel i läsning och läsförståelse. En metod för lässvaga är att lyssna på ljudfil samtidigt som de tittar i boken på samma text. För att den träningen ska ge resultat behöver eleven ha en ganska snabb avkodning för att hinna med. Det är bra om hastigheten på ljudfilen går att reglera så den kan anpassas efter varje individ menar Lundh (2013). Fördelen med talbok är att eleven kan lyssna på en svårare bok än denne själv kan läsa. Att bara lyssna på talbok kan ses som upplevelseläsning för att skapa förförståelse och motivation. I nästa skede kan momentet att följa med i boken läggas till för att träna avkodning. Genom att ha den tryckta boken framför sig kan det vara lättare att följa med för vissa personer (Ahlén & Nilsson, 2005). Att välja ut en lämplig bok efter individens intresse och på rätt svårighetsnivå, samt bedriva läsning i en lugn miljö, kan vara ett sätt att skapa mening i läsning (Lundh, 2013).

3.5. Speciallärarens roll och uppdrag

Som speciallärare i läs- och skrivutveckling är det viktigt att kunna stötta elever med rätt hjälpmedel för att de i så stor utsträckning som möjligt ska kunna delta i undervisningen med kvalitet. Enligt examensordningen SFS 2011:186 (2011) ska specialläraren genom samarbete med övriga pedagoger och specialpedagog arbeta med att skapa utvecklande möjligheter för skolans elever. De ska visa fördjupad kunskap om barns och elevers lärande, och visa fördjupad kunskap om språk-, skriv- och läsutveckling. Specialläraren ska kartlägga och analysera svårigheter på individnivå i de lärmiljöer eleven befinner sig. Specialläraren ska vidare visa fördjupad förmåga till ett individanpassat arbetssätt för barn och elever i behov av särskilt stöd. De ska visa

förmåga att kritiskt granska och tillämpa metoder för att bedöma barns och elevers språk-, läs- och skrivutveckling (SFS 2011:186).

För att kunna utföra en professionell specialpedagogisk verksamhet behöver verksamheten relateras till teori och ny forskning, som till exempel att utveckla användandet av digital teknik. Speciallärare och specialpedagoger kan ha rollen som utvecklare av särskilt stöd utifrån olika nivåer i verksamheten, organisera undervisning på individnivå samt arbeta för att personalen har ett gemensamt förhållningssätt och samverkar med varandra. På många skolor överlappar specialpedagogens och speciallärarens arbete varandra, i en välstrukturerad verksamhet bör de två professionerna istället komplettera varandra (Holmström- Wirf & Lindqvist, 2016). Att kunna identifiera och definiera problem, fördela resurser och precisera åtgärder är ett arbete som speciallärare och specialpedagog gör ihop med övrig personal och vårdnadshavare. På många sätt kan speciallärarens roll ses som smått omöjlig då både elevens, föräldrarnas, lärares och skolledningens önsknings och behov ska tillgodoses. Genom samverkan och samarbete verkar specialpedagogisk personal för ett processuellt förhållningssätt (Holmström- Wirf & Lindqvist, 2016). En annan del av det specialpedagogiska arbetet är att medvetandegöra skillnaden mellan stödjande och kompensatoriska insatser, samt inkludering av specialpedagogik i förebyggande syfte. I varje lärandesituation ska strävan ske mot att inkludera varje elev utifrån dennes förutsättningar. Utifrån inkluderingstanken kan specialläraren finnas med i klassrummet och samarbeta med klassläraren. Det är även en fördel att som speciallärare fokusera på kärnverksamhetens genomförande. Stöd bör i första hand ges till eleven i klassrummet, men enskild undervisning eller undervisning i liten grupp kan vara ett komplement.

Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla. (Lgr 11, sid 8)

När en elev riskerar att inte nå målen eller uppvisar svårigheter finns det två specialpedagogiska insatser man kan använda sig av, extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2014). Extra anpassningar innebär att stödinsatser görs inom ramen för den vanliga undervisningen. Det kan innebära extra tydliga instruktioner, extra genomgångar, digitala hjälpmedel eller särskilda läromedel. Det kan också innebära att eleven får hjälp av speciallärare eller specialpedagog under en kortare period. Särskilt

stöd innebär insatser av mer ingripande karaktär. Det är insatser som är mer omfattande både i tid och karaktär jämfört med extra anpassningar. Vid särskilt stöd ska en utredning göras av elevens behov och situation och sedan ska ett åtgärdsprogram upprättas där man beskriver de olika insatser som ska genomföras (Skolverket, 2014).

3.6. Tidigare forskning

Maria Pajkin (2014) belyser i sin artikel, Socioekonomisk bakgrund och dess betydelse för pojkars och flickors läsförmåga och betyg, att pojkar har ett mindre läsintresse än flickor. Pojkar läser mest på nätet samt spelar dator, medan flickorna läser bloggar, läxor och böcker. Pajkin hittar inte något starkt samband mellan ekonomiska resurser och resultat på läsprov. Hon menar att föräldrarnas inställning till hälsa, litteratur, diskussioner om filmer och böcker samt förekomst av dagstidningar betyder mer för deras läsförmåga än ekonomiska resurser. Pajkin har även kommit fram till att ett svagt läsintresse verkar vara en del i pojkars självbild, vilket inte flickor har i samma utsträckning.

Maria Rasmusson (2015) har skrivit en avhandling om digital läsning där hon delar in läsning i flera olika delar: läsförståelse av traditionella texter, digitala texter och traditionella texter på skärm. Hon förklarar begreppet litteracitet, som förmågan att använda sig av olika sorters texter samt att kunna producera egna texter. Begreppet Litteracitet delas in i traditionell litteracitet och digital litteracitet, vilket står för mötet med texter i digitala verktyg. Digitala texter skiljer sig från de traditionella genom att de finns aktiva delar som bildspel, filmklipp och möjlighet till att lägga till egna anteckningar. När eleverna själva väljer sysselsättning på nätet väljer flickor till största del sociala medier, medan pojkar väljer spel (Rasmusson, 2015).

Miriam Nes (2007) anser att den största användargruppen av digitala talböcker i grundskolan är dyslektiker, samt elever med läs- och skrivsvårigheter. Många av de tekniska möjligheter som en Daisy erbjuder används inte av dessa elevgrupper. Av det drar Nes slutsatsen att tekniken hos Daisy-skivor och andra digitala talböcker bör förfinas och utvecklas för flera olika grupper av användare. Även Anna Lundh (2013) menar att begreppet talbok måste ses över. Eftersom så många olika grupper, med olika

svårigheter, olika ålder och utbildningsnivå använder talböcker behöver talböckerna utvecklas till flera olika typer.

Skolverket (2013) har i sin rapport, Digital och traditionell läsning: *Analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009*, analyserat data från PISA 2009 och jämfört goda digitala och goda traditionella läsare. De har kopplat läsförmågan till bakgrundsfaktorer som kön, socioekonomisk bakgrund och migrationsbakgrund. Studien sammanfattas med att de goda traditionella läsarna lyckas bättre med digital läsning än tvärtom, vilket tyder på att traditionell läsning har större inverkan på en allmänt god läsförmåga. Digital läsning innebär vanligen läsning av kortare texter på internet. Elever från en god socioekonomisk bakgrund läser mycket både traditionellt och digitalt och blir därigenom goda läsare inom alla områden. Elever som kommer från en mindre god socioekonomisk bakgrund läser främst digitalt och utvecklar därigenom främst den digitala läsningen (Skolverket, 2013). Bland elever som är generellt mindre goda läsare finns en högre andel elever som spelar datorspel än bland de generellt goda läsarna. De generellt goda läsarna väljer istället att använda epost och att surfa på nätet när de sitter vid en dator. När elever använder datorer i skolsammanhang är det oftast för läsning bland de generellt goda läsarna, medan de generellt mindre goda läsarna främst använder datorer till stödaktiviteter (Skolverket, 2013).

Utifrån dessa avhandlingar och artiklar kan jag sammanfatta att digital textanvändning är ett ämnesområde som behöver definieras närmare och utvecklas efter olika behov hos användarna. Det är också tydligt att det främst är pojkar som har brister inom läsförmåga och läslust, samt att eleverna motiveras av och presterar bättre, när de använder digitala texter. Dessutom kan läsintresse och läsförmåga kopplas till socioekonomisk bakgrund (Skolverket, 2010). Ett steg vidare kan vara att studera om digitala texter i form av talbok kan motivera pojkar till mer läsning, och hur de själva upplever läsning som fenomen, kopplat till socioekonomisk bakgrund.

4. Teoretisk utgångspunkt

4.1. Teori för att tolka och förstå resultat

Jag kommer att använda mig av två teoretiska begrepp i mitt arbete med att tolka och förstå resultaten. Dels kommer jag använda mig av socioekonomisk teori för att förstå elevernas litterära och kulturella bakgrund, dels kommer jag använda teorin om kontroll-lokus, som beskriver den grad av personlig kontroll som vi upplever i våra liv, vilket kan belysa elevernas inställning till sin egen läsning och förmåga att utveckla den.

4.1.1. Socioekonomisk teori

Bourdieu's kapitalteori bygger på det arv eleverna har med sig till skolan. Både symboliskt, socialt, kulturellt och ekonomiskt kapital kan ge elever olika förutsättningar i skolan (Bourdieu, 1997). Symboliskt kapital är det erkännande och aktning en person har. I olika socialgrupper anses olika meriter viktiga. Med kulturellt kapital menas de kunskaper och förmågor som en person innehar, både utbildningsmässiga och tekniska. Barn till högutbildade har större tillgång till kultur som böcker, högläsning och biblioteksbesök. Det ekonomiska kapitalet i hemmiljön bygger på att högutbildade föräldrar ger tillgång till socialt starka bostadsområden och skolor, vilket relaterar till det sociala kapitalet.

Ekonomiska resurser och högre utbildning hör ofta ihop, samtidigt som föräldrar med hög utbildning förstår vikten av att ge ett barn goda förutsättningar språkligt, samt att de själva har ett läsintresse. Vårdnadshavares utbildningsnivå och kulturella kapital blir betydelsefulla för barns läsförmåga eftersom deras bakgrund påverkar samtalen och tillvaron med barnen (Frank, 2009). Böcker och tidningar i hemmet är en indikation på högre utbildning hos föräldrarna. Även om böckerna i sig inte skapar utveckling av ett barns läsutveckling, så indikerar det ett läsintresse hos föräldrarna som överförs till barnen (Myrberg & Rosen, 2009).

Det är viktigt att barnens föräldrar har ett läsintresse, så barnen får läsförebilder (Nilsson, 1986). Om man börjar läsa tidigt för barn så är det lättare att skapa ett intresse för läsning hos dem. Dessutom får eleverna en positiv bild av läsning om läsning är en naturlig del av tillvaron i hemmet. Barns förutsättningar för språkutveckling är olika. Barnen växer upp i mycket olika sociala och kulturella miljöer. Medan vissa barn har gott om litteratur, dans, bild och musik, har andra inte någon kultur i sina liv alls (Bjar & Liberg, 2003).

Barns skriftspråkserfarenheter i hemmet spelar roll. Barn som tidigt har haft tillgång till böcker, pennor, papper, dator, högläsning och samtal har en bättre utgångspunkt (Wengelin, 2013). Barn vars föräldrar har en akademisk bakgrund är ofta mer förberedda eftersom de tidigt blivit insocialiserade i skriftspråksanvändning. Det finns ingen direkt koppling mellan socioekonomisk status och skriftspråkligheten i hemmet. Det är skriftspråkligheten som är den primära faktorn av de två. Däremot kan den socioekonomiska statusen inverka på den allmänspråkliga nivån i hemmet och föräldrarnas förväntningar på skolan, vilket påverkar läs- och skrivutvecklingen hos en elev. Skolan är mer förberedd för elever som har tränats i frågor och svar-kultur med vad- och hurfrågor som de förväntas svara på fast föräldrarna redan vet svaren. Även dialekter kan spela roll om den ligger långt från vårt normerade skriftspråk (Wengelin, 2013).

Skolsystemet antar att barnen är vana vid läsning och att det talas om det lästa hemma, och på så vis gynnas de socioekonomiskt starka grupperna i skolan. Svårigheter uppstår då de elever som inte har tillräckligt med kulturellt kapital avancerar till de högre årskurserna där det ställs högre krav på kompetens för att kunna tillägna sig kunskaperna i skolan. De som saknar ett starkt kulturellt kapital upplever då skolan som allt mer meningslös och får allt sämre skolresultat (Myrberg & Rosén, 2009). I en studie i Fredriksson & Taube (2010) redogörs för vad som påverkar elevers läsfärdigheter i Storbritannien. Där hittades samband mellan trångboddhet, fattigdom, ensamstående föräldrar och sämre skolprestationer.

4.1.2. Kontroll-lokus

Kontroll-lokus är en teori som bygger på den grad av personlig kontroll vi upplever i våra liv (Rotter, 1966). Inre kontroll-lokus innebär att personer som upplever att de själva har kontroll över sina liv agerar mer självbeslutsamt och har bättre prestationer i skolan. De ser händelsers orsaker som påverkbara av dem själva. En person med ett yttre kontroll-lokus anser att goda skolprestationer beror på slump eller andra faktorer de inte kan påverka, och därför är det meningslöst att höja arbetsinsatsen för att få bättre resultat. En sådan elev kommer att vända sig till andra för styrning och utveckla en inlärd hjälplöshet. Om eleven kan se sin egen delaktighet i sin kunskapsutveckling är det lättare att motivera denne till att öva och anstränga sig när svårigheter uppstår (Swalander, 2009). Medelgoda och goda läsare anser att det beror på dem själva när de lyckas, svaga läsare menar att det beror på omgivningsmässiga faktorer när de lyckas. När de misslyckas däremot lägger de ansvaret på sig själva. Det finns även en viss skillnad mellan pojkar och flickor. Pojkar tror oftare att när de lyckas beror det på inre orsaker, misslyckas de beror det på yttre faktorer. Flickor däremot resonerar tvärtom (Swalander, 2009). En persons kontroll-lokus kan variera vid olika tillfällen, det kan även förändras med tid beroende på de erfarenheter personen genomgår (Theorell, 2003).

5. Metod

Jag använde mig av en fenomenografisk ansats, då är kvalitativa metoder som intervju den mest användbara. Intervju med elever utgör den huvudsakliga resultatinsamlingen, men även en mindre enkät och resultat från screeningtester ingår som komplement.

5.1. Fenomenografisk ansats

I en fenomenografisk ansats strävar man efter att beskriva hur fenomen eller företeelser uppfattas av människor. Ansatsen fokuserar på hur människor uppfattar sin omvärld, inte hur något är. Uppmärksamheten riktas mot variation i människors uppfattningar. Syftet är inte att få svar på individuellt skilda uppfattningar om något, utan att hitta det som förenar och det som skiljer olika människors uppfattningar gällande ett fenomen (Johansson, 2009). Vid fenomenografisk forskning redovisas och används förståelse av fenomenet i tolkningsprocessen (Szkłarski, 2002). Poängen med intervjuer är att upptäcka okända mönster och sätt att resonera. I analysen används ofta citat för att beskriva uppfattningen. I diskussionsdelen är det vanligt att man anknyter till andra författare som studerat liknande fenomen. Faktastudier kan tillföra ett nytt perspektiv på studien (Larsson, 1986). Jag har använt mig av en fenomenografisk ansats genom att i intervjuerna sträva efter att förstå hur eleverna uppfattar läslust och sitt eget förhållande till läsning. De följdfrågor jag ställt har till stor del präglats av mitt fokus på att sätta mig in i elevernas uppfattning av sin läsning. I analysen av det insamlade materialet har jag strävat efter att hitta likheter och skillnader mellan elevernas uppfattning av läsning.

5.2. Val av metod

Val av kvalitativ eller kvantitativ metod beror på syftet med studien. Ofta kännetecknas den kvalitativa forskningsmetoden av fallstudier. Metoden används för att undersöka ett fenomen i dess verkliga miljö, vilket lämpar sig väl utifrån studiens syfte. Svårigheterna med kvalitativ metod är att göra en korrekt analys av det man iakttar och att säkerställa att studieobjekten är representativa för den grupp man vill undersöka (Backman, 2008). Genom att göra en kort enkätundersökning innan intervjudeltagarna valdes ut säkerställdes att deltagarna var pojkar med svag läslust. Vid användande av ett kvalitativt perspektiv ligger fokus på att ta reda på hur människorna som studeras ser på sin verklighet. Bell (2005) menar att slutsatserna som kan dras av en kvalitativ studie

ger insikter istället för statistik, något som kunde ge ett nyanserat svar på mina frågeställningar om digitala talböckers användbarhet, läslust och läsvanor i hemmet.

Kvantitativ metod bygger på användande av data i större mängder vilket ofta bygger på enkäter, tester, prov och frågeformulär, för att sedan redovisas i tabeller eller diagram (Backman, 2008). En kvantitativ metod är inte användbar utifrån studiens syfte. Trots det använde jag mig i viss mån av en kvantitativ metod i och med den enkät jag nyttjade i elevurvalet till studien. Inom fenomenografisk ansats är det vanligt att utgå från en grupp och basera fortsatt urval utifrån vad som kommer fram vid den första studien (Larsson, 1986), vilket var min avsikt. Bell (2005) menar att även om studien i stort följer till exempel ett kvalitativt mönster så kan delar av studien ha kvantitativa inslag.

I en studie inom pedagogik är en kvalitativ metod mer vanlig eftersom studierna oftast behandlar individer, fenomen och miljöer som beskrivs detaljerat. Jag genomförde en kvalitativ studie. Eftersom jag ville undersöka individers inställning till läsning så var det gynnsamt att göra en fallstudie på några få elever och använda mig av intervjuer för att på ett djupare sätt kunna beskriva elevers egen inställning och uppfattning av läsning och läslust.

5.2.1. Val av metod för att samla in data

Att använda intervjuer ger mer personliga svar som är mer innehållsrika än till exempel enkäter. I en intervju finns också möjlighet att vara mer flexibel för att kunna få svar på det som önskas av respondenterna (Bell, 2005). Intervjuer är användbara för att förstå den enskilde individens upplevelse av situationen, som var syftet med studien. Intervju som metod ger svar på frågeställningen om pojkarnas inställning till läsning och läslust. Intervjuer ger också svar på individens egna tankar om förbättringar. Möjligheten skapas att följa upp en fråga med en ny fråga så att svaren kan fördjupas. Då används en semistrukturerad intervju som tillåter spontana följdfrågor men samtidigt har en förberedd intervjuguide att följa (Bryman, 2008). Eftersom informanterna är ganska unga individer är det ett bra val att inte strukturera upp intervjuguiden för mycket, då risken finns att svaren inte skulle bli så välutvecklade. Följdfrågor är ett effektivt sätt att följa upp korta svar, som kanske inte behandlar det ämnesområde som är tänkt, på

grund av att elever ofta gör andra associationer. Nackdelen med att använda en semistrukturerad intervju är att svaren blir svårare att analysera eftersom svaren kan hamna inom vitt skilda områden. När ordning på intervjufrågor planeras bör hänsyn tas till att ordningsföljden kan påverka vilka svar du får. När en respondent svarar på en fråga associerar den ofta till föregående frågor och samtalsämnen (Bryman, 2008). Därför utformades intervjuguiden så att den inleds med allmänna frågor om läsning i stort för att sedan övergå till mer specifika frågor, se bilaga 4. Något som också är viktigt vid intervju med elever är att frågorna ska utformas så att de inte är ledande, eller två frågor i en (Björndal, 2005). Att spela in en intervju underlättar vid analysen då det finns möjlighet att gå tillbaka och lyssna om för att säkerställa att svaret uppfattats korrekt, samt att hela svaret uppfattats. Dessutom kan betoning och röstläge, som kan uppfattas i en ljudinspelning, ge mer stöd i tolkningen. Jag valde att inte spela in intervjuerna då jag tror det kan hämma pojkarna i sina svar eftersom de är ganska unga.

Semistrukturerade intervjuer kan lätt bli oerhört arbetsamt att analysera om det används i ett för omfattande antal intervjuer (Björndal, 2005; Larsson, 1986). Om många intervjuer ska bearbetas tenderar analysen och resultatet att bli ytligt på grund av till exempel tidsbrist. Vid en ytlig analys faller tanken om en kvalitativ studie (Larsson, 1986).

Screeningtest är test som används kontinuerligt i större grupper för att urskilja de elever som behöver kartläggas närmare, screeningtesten i sig visar inte på en djupgående nivå elevers läs- och skrivsvårigheter. Det screeningtestet som använts är Läskedjor 2 som innehåller bokstavskedjor, ordkedjor och meningskedjor. Testet består av rader med hela kedjor av bokstäver, ord och meningar, som eleverna ska sätta streck emellan för att markera var bokstäverna är lika, orden slutar, eller meningarna slutar. Testen görs på tid, 2 minuter till varje deltest. Bokstavskedjor ger en uppfattning om hur snabbt eleven arbetar. Har eleven ett sämre resultat på ordkedjor än på bokstavskedjor så kan specifika ordavkodningssvårigheter misstänkas. Klarar eleven ordkedjor men har svårigheter med meningskedjor kan läsförståelseproblem finnas. Meningskedjorna kräver ett större ordförråd, språkkänsla och en grammatisk förmåga (Jacobson, 2014). Ordkedjor syftar till att testa elevens ordavkodning och ordigenkänningsförmåga. Bokstavskedjor ger en

bild av motorisk- visuell snabbhet. Meningskedjor testar semantiska och syntaktiska aspekter av språket. Låga resultat på alla delar kan tyda på en allmän långsam arbetstakt eller motorisk- visuell svaghet (Jacobson, 2014). Resultaten från screeningtester ger en möjlighet att kunna jämföra elevernas avkodningsförmåga med deras läslust.

Bell (2005) menar att det är svårt att sammanställa frågor till en enkät och det är viktigt att säkerställa att svar ges på de frågor som planerats för. Jag mig till två enkla påståenden i form av en skalmodell, se bilaga 3. Jag använde en skala med sex steg för att undvika svar i mitten som inte tar ställning för någon sida. Att skalfrågor användes, gjorde att graden av ett påstående eller känsla kunde redovisas. Valet föll på att använda sex värden eftersom elever, enligt min erfarenhet, ofta väljer att inte ta ställning när de har möjligheten och markerar ett neutralt mittenalternativ. Skalan tydliggjordes med värdeorden; Stämmer inte alls vid 1, och Stämmer helt vid 6. Påståendena som användes i enkäten var:

- Jag tycker att det är roligt att läsa
- Jag läser böcker hemma

5.2.2. Teori för att bearbeta material

Att bearbeta ett ihopsamlat material är en process. Genom att varva läsning och reflektion kan flera dimensioner upptäckas. Genom att göra jämförelser mellan de olika intervjuerna kan likheter och skillnader synliggöras (Larsson, 1986). Frågeställningen kan behöva bearbetas och förfinas för att säkerställa att frågorna speglar det svarsområde som förväntas framträda. Inom en fenomenografisk ansats gäller det att hitta det informanterna inte säger, men som är underförstått. På så vis synliggörs elevernas utgångspunkter i deras resonemang kring i detta fall läsning. För att genomföra en analys krävs någon form av kategorisering av datan, men kategorierna måste vara väl förankrade i intervjumaterialet (Larsson, 1986).

Det är viktigt att ha valt hur intervjuerna ska analyseras innan de genomförs. Hur intervjun genomförs, vilken ordningsföljd frågorna har och vilka frågor som kommer att användas kan variera beroende på hur svaren sedan ska analyseras. Det är viktigt att ta

med sig vetenskapen att en intervju är ett samspel mellan två personer. De frågor som ställs och hur de följs upp kan göra stor skillnad i hur informanten svarar. Slutprodukten av en intervju är en social konstruktion, och det bör tas hänsyn till i bearbetningen av svaren (Kvale, 2009). I intervjuguiden, bilaga 4, ligger fokus på att ställa frågor som kan besvara frågeställningarna och som samspelar med de teorier som används. Frågorna är kategoriserade så att de intervjufrågor som förväntades ge svar inom samma område kom efter varandra. Jag tänkte också på att börja med de mer elevnära frågorna för att sedan följa upp med ämnesområden som står längre bort från deras vardag och verklighet. När en intervju skrivs ut är det lätt att fokusera allt för mycket på det skrivna ordet och negligera till exempel interaktionen, minspel och betoning som också ingår i hur svaret bör tolkas (Kvale, 2009). Analysen är länken mellan vad informanten berättat för forskaren och den slutgiltiga text som redovisas som resultat i en studie. Därför fördes anteckningar av intryck direkt efter intervjuerna, för att få med så många nyanser som möjligt i svaren.

Om en intervju ska analyseras med fokus på mening är en bra väg att gå att använda nyckelord för att kategorisera och senare identifiera uttalanden. En annan väg att gå kan vara meningskoncentrering, att sammanfatta informantens yttranden till kortare formuleringar, men huvudinnebörden måste vara den samma (Kvale, 2009). I resultatdelen presenteras elevsvaren tillsammans under rubriker som stämmer överens med frågeställningen, för att kunna jämföra hur olika individer uppfattar läsningen, samt kunna se likheter och skillnader. De rubriker som använts är; upplevelse av att läsa på I-Pad, elevens läsvanor, läsvanor i hemmet och inställning till sitt eget lärande. Meningskoncentration har använts för att elevsvaren ibland är tveksamma och det har krävts följdfrågor för att få ett svar med kvalitet.

Resultatet från enkäterna sammanställdes i en tabell, se tabell 1, tillsammans med ett medelvärde för pojkarna i de utvalda klasserna. Genom att redovisa utfallet i en tabell skapades möjlighet att jämföra med andra mätningar (Bell, 2005). Screeningstesten redovisas i en tabell, se tabell 2, med staninevärdena i de tre delproven och en kommentar på vad testerna visar.

5.2.3. Metod för resultat och diskussion

I resultatdelen beskrivs de viktigaste resultaten med hjälp av tabeller, diagram och illustrationer vid behov. Information som finns redovisat i diagram och tabeller behöver inte återupprepas i text, utan fokuserar på utvalda relevanta aspekter (Bell, 2005). Även en kvalitativ studie kan ha fördel av att redovisas med tabeller och diagram. Det viktiga är att skapa organisation och överskådlighet. Analysfas och tolkningsfas är nära sammankopplade genom att resultatet av analysen ges mening med en tolkning. Det är också viktigt att i resultatdelen endast använda de resultat som kan kopplas till frågeställningarna i studien. Det är också viktigt att tänka på att utfallet beskrivs men att slutsatser lämnas till diskussionsavsnittet (Backman, 2008). Jag valde att ha analys och tolkning i samma text och utgick igen från samma underrubriker som i resultatdelen. Till analysen använde jag socioekonomisk teori och teori om kontroll- lokus. Underrubrikerna bygger på frågeställningen.

5.2.4. Urval

Inom ett fenomenografiskt perspektiv görs ofta urvalet av vilka som ska intervjuas utifrån en studie av en större grupp. Det fortsatta urvalet baseras utifrån vad som kommer fram vid den första studien för att sedan göra djupintervjuer med några få. Hur många som ska intervjuas är komplicerat att ta ställning till, dels beror det på hur djup analysen ska göras, dels beror det på föresatsen att ge så många olika uppfattningar som möjligt chansen att delta (Larsson, 1986). Jag att göra urvalet genom en enkät för att sedan genomföra intervjuer med de utvalda pojkarna. På så sätt har jag försökt säkerställa att det är pojkar med svag läslust jag intervjuar, samtidigt som jag prioriterat att hitta ett så stort antal informanter som möjligt för största möjliga spridning av uppfattningar hos informanterna.

Med hjälp av enkät kan elevers brist på läslust identifieras, och därigenom görs ett urval till studien. En enkät kan ge ett mer kvantitativt underlag jämfört med intervjuer angående individens upplevelse av situationen men i stället förloras kvaliteten i svaren (Bell, 2005). I en kvalitativ studie används ofta ett målstyrt urval för att välja ut individer som kan svara på de forskningsfrågor som ställs (Bryman, 2008). Utifrån studiens syfte var det viktigt att identifiera rätt undersökningsgrupp, nämligen de pojkar som upplever bristande motivation till läsning.

Jag har använt mig av årskurs 5 och 6 på en mindre skola i den kommun jag arbetar. För att få till ett urval lämnades en enkät, bilaga 3, ut till alla eleverna i årskurserna, där de fick ta ställning till i vilken mån de läser hemma samt gradera hur roligt de tycker att läsning är. De pojkar som graderat sin läslust på nivå 1 eller 2 av 6 möjliga nivåer tillfrågades muntligt om de ville delta i studien och prova på att läsa och lyssna på skönlitterära texter på i-Pad. Till de intresserade skickade jag hem ett missivbrev, bilaga 1, för att informera föräldrarna och få deras godkännande. Resultatet blev en studiegrupp på 6 elever.

5.3. Genomförande

Urvalet av pojkar till studien gjordes genom en enkätundersökning, se bilaga 3. Jag presenterade mig och min studie för eleverna under en lektion. Eleverna fyllde sedan i enkäten vid samma tillfälle. Screeningstesterna gjorde klasslärarna samma vecka med hela klassen. Jag fick ta del av resultaten på screeningtesten och sammanställde dem i en tabell, se tabell 2. Enkäten sammanställde jag själv med individuella resultat, samt medelvärde för pojkarna i klassen. De pojkar som fick lägst resultat på enkäten tillfrågades om de ville delta i studien och 6 pojkar tackade ja. Vid introduktion av läsning på i-Pad var jag delaktig i arbetet med eleverna. Jag visade de utvalda pojkarna hur programmen Legimus och Inläsningstjänst fungerade. Vi lade mycket tid på att välja rätt böcker genom biblioteksbesök och boktips från klasskamrater och bibliotekarie. Eleverna fick instruktioner att välja böcker där texten fanns tillgänglig digitalt till talboken. De uppmuntrades också att följa med i texten samtidigt som de lyssnade på den upplästa texten och att ställa in hastigheten så den kändes bekväm. Sedan genomförde klassläraren läsning med eleverna tre tillfällen i veckan under 40-minuterslektioner, vilket gav cirka 25 minuters effektiv läsning vid varje tillfälle. Eleverna skrev också loggbok efter varje lästillfälle, men den har jag inte använt mig av i studien. Vid tre tillfällen besökte jag klasserna vid läsning för att se hur arbetet fortlöpte. Efter fem veckors läsning genomförde jag intervjuerna med pojkarna och de som ville har sedan fortsatt läsa på i-Pad.

Intervjuerna genomförde jag enskilt med eleverna med en semistrukturerad intervjuguide (Bell, 2005). Samtidigt gjorde jag fortlöpande anteckningar. Direkt efter genomförda intervjuer renskrev jag anteckningarna och lade till egna intryck av samtalen. Intervjuerna sammanställde jag under kategorier som gick att koppla till min frågeställning. Kategorierna var: upplevelse av att läsa på i-Pad, elevernas läsvanor, läsvanor i hemmet och elevernas inställning till sitt eget lärande. I min sammanställning gav jag eleverna fingerade namn. Resultatet av intervjuerna sammanförde jag sen med resultatet från screeningtest och läslustenkät. I analysdelen strävade jag efter att beskriva likheter och skillnader, samt tolka resultatet med hjälp av socioekonomisk teori (Myrberg & Rosén, 2009) och teorin om kontroll-lokus (Rotter, 1966). I slutet av resultatanalysen sammanfattade jag mina resultat under rubriker som sammanföll med mina frågeställningar. Till sist kopplade jag även resultatet till den litteratur och tidigare forskning jag presenterat tidigare, i ett diskussionsavsnitt (Backman, 2008). Där redogjorde jag även för mina egna tankar om hur jag kan använda mig av resultatet i mitt arbete som speciallärare, slutsatser och tankar om fortsatt forskning.

5.4. Tillförlitlighet

Reliabilitet visar på mätningens pålitlighet. Om samma mätning görs om på samma sätt, hade samma resultat blivit synliggjort? Validitet belyser huruvida mätningen mäter det den ska mäta. Det finns även en relation mellan reliabilitet och validitet, eftersom validiteten är beroende av reliabiliteten (Bryman, 2008). När intervjuer bearbetas kvalitativt är målet att tolka innebörden i informanternas uttalanden. Det finns en svårighet i att tolka rimligheten och pålitligheten i ett uttalande. Därför används ofta citat för att kunna tydliggöra innebörden i en gestaltning av en informants uppfattning (Larsson, 1986). Om mätningen däremot skulle göras med en annan grupp elever kan resultatet bli helt annorlunda. Jag har använt mig av en liten grupp elever på en och samma skola, på en annan skola kan utfallet bli något helt annat. Intervjumetoden gör att det med största sannolikheten är elevernas syn på läsning jag fått en inblick i. Det finns naturligtvis en liten risk att eleverna svarat det de tror att jag vill höra, istället för det de själva upplevt. Men jag var under intervjun noggrann med att inte lägga värderingar i deras svar utan istället satsa på att visa stort intresse för hur just den eleven upplevde sin läsning. Jag hade även träffat eleverna vid fyra tillfällen, vid introduktion och klassrumsbesök, innan intervjun gjordes.

5.5. Etiska överväganden

För att följa de forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2011) berättade jag innan intervjun för informanterna att jag skulle ha intervjun till en uppsats i min utbildning till speciallärare. Jag berättade att syftet med min studie och deras deltagande var att undersöka pojkars inställning till läsning och om deras upplevelse av att läsa digitala talböcker. För att fullfölja informationskravet informerade jag även om att deras deltagande var frivilligt och att de kunde avbryta intervjun när de ville. Informanterna var positiva till att delta i mitt arbete. För att informera föräldrarna skickade jag hem ett missivbrev, bilaga 1. För att fullfölja samtyckeskravet skickade jag hem en samtyckesförsäkran, bilaga 2, för att få föräldrarnas godkännande, vilket jag fick. För att följa konfidentialitetskravet berättade jag för informanterna och deras föräldrar i missivbrevet att både eleverna själva och deras skola skulle vara anonyma i undersökningen. Jag klargjorde även för informanterna och deras föräldrar att deras svar enbart skulle användas till min studie, för att följa nyttjandekravet. Vid intervjutillfället valde jag att inte spela in deras svar utan anteckna för att de inte skulle bli nervösa och känna sig hämmade i sina svar.

Forskningens syfte måste tydliggöras för informanterna, samt vilka frågor som kommer att ställas (Bell, 2005). Eftersom informanterna i mitt fall var minderåriga, måste även deras vårdnadshavare tillfrågas. Att fråga om läsvanor i hemmet kan inkräkta på den personliga integriteten, därför måste syftet med det noga förklaras. Eftersom det var elever som skulle intervjuas var det viktigt att förklara på ett enkelt sätt så att de förstod min intention. Inför ett forskningsprojekt bör allmännyttan och den vetenskapliga nyttan övervägas (Kvale, 2009). Att undersöka familjernas läsvanor hittar jag belägg för i den tidigare forskning jag går igenom. I mitt missivbrev berättar jag kort att jag även kommer att ställa frågor om läsvanor i hemmet. Denna fråga motiverar jag med att läsvanor i hemmet kan påverka elevernas läsvanor. De svar jag kan förvänta mig av elever angående föräldrars läsvanor, antal böcker i hemmet, samt föräldrarnas yrke är heller inte djupgående. I resultatdelen går jag inte in på vilket yrke föräldrarna har, bara om yrket kräver högre utbildning eller inte.

6. Resultat och resultatanalys

6.1. Intervjuer

Resultatet från intervjuerna har jag delat in i kategorierna: upplevelse av att läsa på i-Pad, läsvanor, läsvanor i hemmet och inställning till sitt eget lärande. Eftersom jag utgick från en fenomenologisk ansats definierade jag inte närmare för eleverna innebörden av läsning, utan min tanke var att utifrån deras svar kunna avläsa vad de ser som läsning, och vilka typer av läsning det kan inbegripa. Eleverna har i min resultatredovisning fått fingerade namn.

6.1.1. Upplevelse av att läsa på i-Pad

Av de sex intervjuade eleverna föredrar klart Andreas, Pontus, Kim och Simon att läsa talbok på i-Pad framför att läsa traditionell läsning. De är överens om att det blir lättare att läsa rätt uttal på orden och att det blir lättare att förstå innehållet.

Jag hör hur orden ska uttalas och förstår bättre vad som händer.

Pontus beskriver att han läser samtidigt själv när han lyssnar på rösten i i-Paden. Emil och Alex föredrar att läsa traditionellt även efter att de fått testa på att läsa talbok på i-Pad. Emil tycker att det är för mycket förberedelse innan han var igång med läsningen. Han menar att det tar tid att hitta i-Pad, hörlurar, se till att i-Paden är laddad och få igång programmet som ibland strular. Då hinner han tappa intresset för att läsa.

Ibland funkar inte i-Paden, eller är den inte laddad. Då är det tråkigt att vänta och vänta på hjälp.

Alex som också föredrar att läsa traditionell text beskriver det såhär:

Då kan jag höra min egen röst bättre i huvudet när jag läser. Det är lättare att fantisera och göra egna bilder av det jag läser om jag läser själv.

Alex berättar även att han tycker att det är viktigt hur rösten låter. Den får inte vara tråkig utan ska vara trevlig och tydlig, vilket även Kim nämner. Emil och Alex som föredrar traditionell läsning går i årskurs 6, och resterande, som föredrar i-Pad går i årskurs 5. Även Simon tycker att en nackdel med i-Pad är att programmet eller i-Paden ibland krånglar. Den enda övriga nackdel jag fått till svar är att Pontus tycker han tappar bort sig mer i texten när han läser på i-Pad. Å andra sidan upplever Simon och Emil att de inte tappar bort sig lika mycket i texten när de läser på i-Pad.

6.1.2. Elevernas läsvanor

De fyra elever, som föredrog att läsa på i-Pad, tycker att det är roligare att läsa nu. Emil som föredrar traditionell läsning tycker fortfarande att det är tråkigt att läsa. Alex tycker att det är ganska roligt att läsa nu. Varför han ändrat inställning sedan enkäten kan han inte svara på, det är inget speciellt som har gjort det. Samma elev säger sig läsa mest, det är eleven som föredrar traditionell läsning för att kunna höra sin egen röst och göra sina egna föreställningar av innehållet. Han läser skönlitteratur två till tre gånger i veckan. Han tycker att böcker ska handla om humor, och handla om personer i hans ålder som lever i samma tid så det känns verklighetstroget.

Det ska inte vara överdrivet, utan något som jag skulle kunna göra.

Bland de som föredrar att läsa på i-Pad varierar det hur ofta de läser. Pontus och Simon läser periodvis, Andreas och Kim läser ungefär en gång i veckan. Hemma är det traditionell läsning som de använder. Emil som föredrar traditionell läsning läser inte alls hemma, men han tillägger att han läser på internet när han letar fakta om något. Han föredrar faktaböcker framför skönlitteratur. Andreas och Emil gillar bara faktaböcker, medan Kim och Simon gillar både och. Alex som läser traditionellt 2-3 gånger i veckan hemma, föredrar skönlitteratur, vilket också Pontus gör.

Faktaböcker ska gärna handla om andra världskriget eller om vapen enligt de som gillar faktaböcker. Skönlitteratur tycker de flesta ska vara spännande. Det ska hända saker och ha ett bra slut. Simon nämner att han inte gillar bilder i skönlitteratur, de stör menar han. Andreas tycker också att personerna ska beskrivas väl för att boken ska vara bra. Utförandet på boken ska enligt alla vara en häftig utsida och text som är ”lagom” stor och luftig, vilket jag förstod betydde en lagom nivå för just den eleven. Andreas beskriver det såhär:

Det är roligt läsa om texten är lite lättare, annars är det inte kul.

6.1.3. Läsvanor i hemmet

Alla eleverna berättar att föräldrarna läste sagor för dem när de var små, men endast Kim, Simon och Alex kommer ihåg att föräldrarna läste kapitelböcker för dem när de blev äldre. Bland de som läste kapitelböcker finns både elever som föredrar i-Pad och

traditionell läsning. Det som förenar dem är att läsningen inte skedde i någon större omfattning hos någon av dem. Däremot läser föräldrarna skönlitteratur hos Kim och Simon, som även fick kapitelböcker lästa för sig när de var yngre. Föräldrarna till Kim och Simon har högskoleutbildning eller annan eftergymnasial utbildning. Bland de fyra resterande eleverna har en förälder till elev Andreas, Emil och Alex eftergymnasial utbildning. Pontus som inte fick kapitelböcker läst för sig när han var yngre berättar också att hans förälder är dyslektiker och därför inte läser för egen del. I de familjer där föräldrarna läser finns det följaktligen också mer skönlitteratur. I Andreas familj, där de vuxna inte läser och sonen är intresserad av andra världskriget, finns det gott om faktaböcker, men han upplever trots det inte att hans föräldrar läser.

6.1.4. Inställning till sitt eget lärande

Andreas beskriver att när han stöter på problem försöker han ett flertal gånger lösa det, sen lägger han av istället för att be om hjälp. Han tycker det känns meningslöst när han inte förstår. Pontus, Kim och Simon berättar att när de ska lära in något nytt och svårt så repeterar de uppgifterna många gånger för att bli säkra på dem. Pontus, Kim och Alex ber om hjälp när det blir svårt för dem. Simon och Emil menar att ibland är uppgifterna meningslösa. Simon, Emil och Alex tycker att skolarbetet inte är viktigt, om de inte klarar av uppgifterna så är det fel på uppgiften. Detta berättar de när vi diskuterar uppgifter de haft på sista tiden i skolan.

Varför ska man gå i skolan? Jag lär mig ändå inget. När uppgifterna är dumma tänker inte jag göra dem. Det är ju inte mitt fel att läraren ger mig skituppgifter.

Så länge vi talar om skolarbete generellt har de en mer ödmjuk inställning. Pontus och Kim tror att orsaken till att de inte klarar av vissa uppgifter är att de är för svåra för dem och att de behöver träna mer innan de kan göra uppgifterna.

6.1.5. Screeningtest och enkät

I följande tabeller redovisar jag sammanfattningen av screeningtesten samt resultaten från enkäten. I enkäten fick eleverna värdera hur roligt de tycker att det är att läsa på en skala från 1- 6, där 1 står för de inte alls tycker det är roligt, och 6 står för att de tycker det är roligt. Screeningtestet bygger på Stanineskalan från 1-9 där 4-6 är inom den normala zonen.

Tabell 1. Resultat på läslustenkät

Elev	Individuellt resultat ”Jag tycker att det är roligt att läsa” Skala 1-6, där 1 är lägst	Medelvärde bland pojkarna ”Jag tycker det är roligt att läsa”	Individuellt resultat ”Jag läser böcker hemma” Skala 1-6, där 1 är lägst	Medelvärde bland pojkarna ”Jag läser böcker hemma”
Emil	2	4	1	3.6
Alex	1	4	4	3.6
Andreas	2	4	3	3.6
Simon	2	4	2	3.6
Pontus	1	4	2	3.6
Kim	2	4	3	3.6

Tabell 2. Resultat på screeningtest, Läskedjor 2

Elev	Bokstavskedjor Staninevärde Skala 1-9, där 1 är lägst.	Ordkedjor Staninevärde Skala 1-9, där 1 är lägst.	Meningskedjor Staninevärde Skala 1-9, där 1 är lägst.	Analys av resultat
Emil	3	4	3	Något låga resultat genomgående
Alex	6	2	3	Avkodning
Andreas	4	2	3	Avkodning
Simon	5	2	3	Avkodning
Pontus	3	2	3	Långsam, motorisk-visuell svaghet
Kim	2	3	3	Långsam, motorisk-visuell svaghet

I enkäten värderar pojkarna i studien läsning och hur mycket de läser lägre än det genomsnittliga resultatet bland pojkarna i klassen. Pojkarna i klassen tycker i genomsnitt att det är roligt att läsa och de läser hemma i större utsträckning än pojkarna som valts ut till studien. Alla pojkarna i studien värderar läsning på de två lägsta nivåerna i enkäten. Alex nivågraderar att han läser hemma med 4, de övriga graderar hur mycket de läser hemma i den nedre delen av skalan, 3 eller lägre.

Screeningtestet som främst testar avkodningsförmågan visar att alla pojkarna i studien har någon form av avkodningssvårigheter. Normalvärdet ligger mellan 4 och 6. I deltestet bokstavskedjor klarar sig Alex, Andreas och Simon inom det normala fältet, men när de genomför deltesten ordkedjor och meningskedjor sjunker deras resultat till under det normala. Att de kan avkoda bokstäver med högre resultat än ord och mening tyder på att de har en ganska hög arbetstakt, men när avkodningen blir mer avancerad går arbetet långsammare och de har svårare att läsa rätt. Att Emil klarar ordkedjorna bättre än meningskedjorna skulle kunna tyda på läsförståelsesvårigheter, men skillnaden är för liten för att kunna dra den slutsatsen på utan fortsatt kartläggning. Pontus och Kims genomgående låga resultat tyder på att de arbetar långsamt och har svårigheter att koppla samman det motoriska och visuella arbetet som lästestet innebär.

6.2. Resultatanalys

Det är viktigt att ha med sig i bakhuvudet att elevsvaren i intervjuerna är deras upplevelse av verkligheten, eller den bild de väljer att förmedla till mig av verkligheten. Men deras upplevelse säger mycket om deras bild av och inställning till läsning och är därför värdefull.

6.2.1. Upplevelse av att läsa på i-Pad

För de flesta av deltagarna i studien var det en positiv upplevelse att läsa talbok på i-Pad istället för traditionell läsning. Jag har förberett och introducerat läsningen på samma sätt i båda klasserna, det är samma lärare som undervisar i båda klasserna och därmed har fullföljt själva läsningen med eleverna. Det jag däremot förstod på undervisande lärare är att i årskurs 5 lades mer fokus på läsningen gentemot i årskurs 6 där läsningen mer var ett avbrott från och komplement till den övriga svenskundervisningen. Simon och Alex tycker att berättarrösten är viktig i avgörandet om läsningen är intressant eller inte. Eleverna hann under studiens varaktighet läsa en eller två böcker, beroende på hur tjocka böckerna var. Om eleverna läst en bok där berättarrösten inte tilltalar dem kan det påverkat elevens inställning till läsning på i-Pad. Om talboken hjälper eleverna att följa med metodiskt i boken upplevs på skilda vis bland pojkarna. När Simon och Emil säger att de inte tappar bort sig lika mycket i texten när de läser digitalt, så måste jag utgå från att de vid traditionell läsning upplever att de då och då tappar bort sig i texten. De

elevernas screening visar på en svag avkodning, vilket kan förklara att de får lägga energin på avkodningen och därmed får så pass dåligt flyt i läsningen att de stundvis tappar bort sig. Pontus, som tappar bort sig mer vid läsning på i-Pad har precis som Kim enligt screeningtestet en ganska långsam arbetstakt eller motorisk- visuell svaghet.

Att de fyra elever som föredrar digital läsning med talbok beskriver att de kan uttala orden bättre när de lyssnar på texten samtidigt som de ser den framför sig, tolkar jag som att deras avkodning stärks med det auditiva stödet. Emil, som föredrar traditionell läsning verkar inte ha tålamod att vänta när i-Paden ska startas igång, han vill komma igång på en gång med läsningen, annars tappar han intresset. Den andre traditionelle läsaren, Alex, tycker att det stör att höra någon annans röst, och vill inte bli begränsad av det när han skapar bilder av det han läser. Det som Alex beskriver, är hur han använder den syntaktiska förmågan att tolka texten i ett sammanhang.

6.2.2. Elevernas läsvanor

Av de 6 pojkar som deltog i studien tycker 5 efter avslut att det är roligare att läsa nu. Även Alex som föredrar traditionell läsning ser mer positivt på läsning nu. Det kan tänkas bero på att läsningen har fått stå lite mer i fokus under några veckor. Det kan vara så att han hade en svacka i sin inställning till läsning när enkäten gjordes. Alex sticker också ut som avvikande bland de andra på grund av att han läser hemma i en mycket större omfattning än de övriga. Flertalet av pojkarna läser sporadiskt hemma, och de läser traditionellt vid de tillfällena. Endast Emil, som inte gillar läsning alls och inte läser hemma nämner fakta på internet som läsning. Med fakta på internet menar han att när det är något han vill veta mer om letar han upp rätt information på nätet och läser den. För övrigt är fördelningen av hur många som föredrar läsning av skönlitteratur och fakta rätt jämn mellan pojkarna.

Endast Alex som läser 2-3 gånger i veckan hemma tycker att boken kan handla om humor och händelser man kan känna igen sig själv i. Däremot nämner Andreas att boken ska beskriva personerna väl. Det flera av eleverna beskriver, är att textens storlek, luft och svårighetsgrad ska vara lagom, det vill säga, anpassad till deras nivå. Andreas, Simon och Emil vill gärna att böckerna ska handla om andra världskriget,

även när det är skönlitteratur. Att hitta böcker om ett specifikt ämne kan vara svårt, men om man lyckas är mycket vunnet. Simon som läser både skönlitteratur och fakta vill inte ha bilder i skönlitteraturen, vilket är förvånande eftersom det är ett utmärkande drag hos faktatexter. Det är tydligt utifrån screening och läslustenkät att pojkarna i de undersökta klasserna som inte gillar att läsa också över lag har svårigheter med avkodning, läser långsamt eller har motorisk- visuella svagheter.

6.2.3. Läsvanor i hemmet

Det kulturella och sociala kapitalet är tätt sammanlänkande i den socioekonomiska teorin. Detta mönster också går att utskilja i min studie. Hos hälften av pojkarna, Kim, Simon och Alex förekom högläsning av kapitelböcker när de var yngre, men inte i någon större omfattning. En koppling mellan läsning av kapitelböcker och läsande föräldrar kunde ses hos Kim och Simon. I Kims familj läser båda föräldrarna, i Simons familj läser mamman. I dessa familjer har båda föräldrarna eftergymnasial utbildning eller högskoleutbildning, hos de andra familjerna har endast en eller ingen av föräldrarna eftergymnasial utbildning och ingen har högskoleutbildning. Hos eleven som säger sig läsa mest hemma förekom inte högläsning, läsande föräldrar eller högskoleutbildning, vilket inte följer mönstret i den socioekonomiska teorin. Totalt sett kan det utläsas av intervjuerna att de deltagande eleverna inte har någon större läskultur eller tillgång på böcker i hemmet.

6.2.4. Inställning till sitt eget lärande

Kim, Simon och Alex beskriver att de repeterar saker de behöver lära sig många gånger. Både Andreas, Simon och Emil menar att de ibland upplever uppgifter som meningslösa och att de då tappar lust och fokus. Samtidigt som Kim, Simon och Alex visar ett engagemang i att försöka lösa dödlägen genom att be om hjälp, vilket tyder på ett inre kontroll- lokus, så tycker Simon, Emil och Alex att skolarbetet inte är viktigt. De upplever att det är fel på uppgifterna och skolan när skolarbetet tar emot, vilket tyder på ett yttre kontroll- lokus. En persons kontroll- lokus kan ha element av både yttre och inre art. Graden av yttre och inre kontroll- lokus kan dessutom variera hos en och samma person beroende på ämne, vilket blir tydligt hos främst Simon och Alex som delvis kan se sin egen del i ett utvecklande skolarbete, men också delvis kan slå ifrån sig och lägga skulden på andra.

6.2.5. Screeningtest och enkät

I resultaten av enkäten går tydligt att utläsa att pojkarna i studien inte gillar läsning och att de inte ägnar sig åt läsning hemma i någon större omfattning. Screeningstestet visar på avkodningssvårigheter hos alla pojkarna, även om det visar sig inom olika problemområden. Av endast en screeningtest kan inte djupa slutsatser dras, men eleverna i studien borde kartläggas vidare. Andreas, Simon och Alex visar att de kan arbeta snabbt vid enklare avkodning, men när svårighetsgraden stiger i ordkedjor och meningskedjor visar sig deras svårigheter tydligare. Pontus och Kim arbetar långsamt och kanske skulle deras resultat se annorlunda ut om de gjorde ett muntligt avkodningstest istället för ett skriftligt, där även motoriken påverkar resultatet.

6.3. Sammanfattning av resultat

Här följer en kort sammanfattning av resultatet samlat under varje frågeställning för sig.

Hur ser pojkars läsvanor, förmåga och läslust ut i årskurs 5 och 6?

De pojkar som ingick i min studie har inget större läsintresse och läser sällan på fritiden. I skolan väljer de spännande böcker eller faktaböcker. En gemensam faktor hos pojkarna i min studie förutom brist på läslust är att de alla hade låga resultat på screeningtesterna, vilket tyder på avkodningssvårigheter.

Hur upplever eleverna att läsa talböcker med digitala texter istället för traditionell läsning av skönlitteratur?

De flesta av pojkarna tyckte det var bättre att läsa på i-Pad. Läsningen blev roligare och därför kunde de fokusera på att läsa längre stunder. De upplevde att de bättre förstod handlingen och att det blev lättare att träna avkodning genom att följa med i boken så de kunde se hur ord stavas och uttalas. Några av eleverna nämnde nackdelar med i-Pad-läsning som att det tog tid att komma igång och att tekniken ibland krånglar. På grund av uppstartstiden föredrog en elev att läsa traditionellt efter i-Pad-projektet. Ytterligare en elev föredrog traditionell läsning, för att han tyckte att han lättare kunde leva sig in i berättelsen då. Flera av eleverna frågade efter möjligheter att välja uppläsarens röst då de inte gillade rösten de lyssnade på.

Hur kan relationen mellan läslust, läsvanor i hemmet och avkodningsförmåga beskrivas?

Läsintresset hos de undersökta eleverna var lågt innan studiens början. I deras hem läser få föräldrar, och få föräldrar har eftergymnasial utbildning eller högskoleutbildning. Eleverna beskriver att föräldrarna läste sagor för dem när de var små men senare har kapitelböcker lästs i mycket liten omfattning. Samtliga elever har en låg avkodningsförmåga eller en långsam arbetstakt vid avkodning.

7. Diskussion

7.1. Metoddiskussion

Att använda mig av en kvalitativ studie kändes självklart och har fungerat mycket bra. För att kunna redogöra för elevernas inställning till läsning var en kvalitativ studie lyckad. Det var inte helt enkelt att intervjua elever. Att jag valt en semistrukturerad intervjumodell gjorde att jag kunde följa upp med nya frågor vilket verkligen behövdes. Eleverna tenderade att svara mycket kort och outvecklat. Då kunde jag locka dem att svara mer utförligt med följdfrågor. Mitt val av frågor fungerade bra, förutom de frågor jag hade tänkt skulle ge mig information om elevernas kontroll- lokus. De frågorna skulle jag ha utvecklat mycket mer. Jag kan i efterhand se att jag förväntade mig att eleverna skulle ge svar inom ett visst ämnesområde, vilket inte alls blev resultatet.

Eleverna i årskurs 5 hade svårt att formulera svar över huvud taget. Det var lätt att hamna i fällan att börja lägga ord i munnen på dem eller komma med påståenden som de kunde ta ställning till. Jag tror att det varit en bättre idé att använda någon form av enkät med olika påståenden att ta ställning till för årskurs 5-eleverna. Jag upplevde en stor skillnad i intervjuerna med eleverna i årskurs 6, de svarade mycket mer utförligt och kunde sätta ord på sina tankar. Jag fick i resultatdelen tänka på att jag hade fler och bättre svar från årskurs 6, men att de för den delen inte fick ta överhand. Resultatet kunde då lätt ha blivit missvisande eftersom båda årskurs 6- eleverna föredrog traditionell läsning. Även resultaten av en screeningtest ska behandlas med viss försiktighet och inte användas som starka belägg för lässvårigheter, men de indikerar att vidare utredning av pojkarna i studien borde genomföras.

En fenomenografisk ansats i arbetet hjälpte mig att se vilken väg jag skulle ta i val av metoder och hur jag skulle se på materialet. Jag tycker jag fått en god bild av elevernas uppfattning och upplevelse vilket var mitt syfte.

En svårighet var hur frågorna och materialet kring kontroll- lokus och socioekonomisk teori skulle hanteras. Dels i informationen till elever och deras målsmän, dels i hur jag formulerade frågorna samt formulerade svaren i resultatet. Jag har varit mån om att

formulera mig sanningsenligt utan att stöta mig med någon. Jag var orolig att föräldrarna skulle ställa sig undrande till varför jag frågade om deras yrke och läsvanor. I informationen hem berättade jag att jag skulle ställa frågor om läsvanor i hemmet, och under intervjun förklarade jag på ett enkelt sätt att deras läsvanor kan ha att göra med deras föräldrars läsvanor och utbildning. I de svar jag fick av eleverna kring deras inställning till sitt eget lärande har jag verkligen försökt att inte formulera mig på ett negativt eller stötande sätt.

7.2. Resultatdiskussion

Att läsa skönlitteratur på i-Pad och på så vis få hjälp med avkodningen visade sig vara ett bra sätt att öka motivationen för läsning hos eleverna. Jag tror att motivationen är en mycket viktig del i att få elever att läsa mer och målet är att de lustläser.

Läslusten minskar med åren och det blir mer synliggjort under årskurs 4-6 (Swalander, 2009). Pojkar rent allmänt har inte samma läsintresse som flickor. De läser i mindre omfattning och föredrar ofta faktatexter (Taube, 2009). De pojkar som deltog i studien hade svårigheter att hitta böcker som intresserade dem. Genom att diskutera med eleverna och få dem att reflektera över hur de kan gå till väga för att välja ut rätt bok för dem, samt visa dem hur de söker böcker och sedan använder till exempel Legimus och Inläsningstjänst kan jag hjälpa eleverna nå nya nivåer i sin läsning.

Även om eleverna när de tillfrågas säger att de läser ibland eller periodvis så uppfattar jag det som att läsning befinner sig långt ner på listan över roliga och prioriterade sysselsättningar, vilket också läslustenkäten visar på. Enligt PISA 2009 läser endast 29 % av pojkarna varje dag. Pojkar föredrar att räkna framför att läsa, men föredrar läsning framför att skriva. Eftersom pojkar i högre grad väljer bort läsning får de en sämre lästräning än flickorna och presterar därmed sämre på lästester. Eftersom allt fler elever med läs- och skrivsvårigheter använder sig av talböcker i digital form, behöver tekniken kring dem utvecklas, menar Nes (2007) och Lundh (2013). Dels behöver tekniken utvecklas för att minska de tekniska missöden som eleverna i min studie upplevde, dels behöver tekniken förfinas.

Fyra av pojkarna frågade under introduktionen efter möjligheten att kunna välja mellan olika röster. Dels kunde det vara röstläget de inte var bekväma med, dels kunde det vara dialekten som störde dem i läsoplevelsen. Dessutom gick det i Legimus som vi använde mest inte att förflytta sig mellan styckena i ett kapitel, det gick bara att välja sida. Det finns inte så mycket forskning om digitala texter och talbok med text på skärm, utan är ett område som behöver forskas på ytterligare.

Maria Rasmusson (2015) delar i sin avhandling om digital läsning in läsningen i olika typer; traditionell läsning, digitala texter och traditionella texter på skärm. Enligt Rasmussons indelning kategoriseras den typ av texter jag använt till pojkarna i studien som traditionella texter på skärm. En digital text definieras som korta textavsnitt med bilder, filmklipp och klickbara länkar. Bland de elever jag intervjuade var det endast Emil, som inte läser alls på fritiden, som nämnde digitala texter som läsning. Om det är en tillfällighet eller inte att de elever som inte föredrar att läsa på i-Pad går i årskurs 6, och de som föredrar i-Pad går i årskurs 5 kan betänkas.

Jag tror att det är viktigt att fundera på vilken typ av texter vi använder och hur de är konstruerade, samt vad de tillför eleverna. Om det går att motivera elever genom att använda digitala texter och traditionella texter på skärm, enligt Rasmussons (2015) definition, så är det värdefullt att beakta. Vid val av böcker tycker eleverna i studien att framsidan ska vara häftig, och det ska ske en spännande händelse. Enligt en studie av Schmidl (2008) handlar många texter som är tänkta till årskurs 4-6 om relationer och kärlek. Flickor tenderar oftare att vilja identifiera sig med personerna de läser om.

Genom att lyssna på talbok och samtidigt se texten digitalt på i-Pad kan eleven läsa svårare texter än de kan klara av med traditionell läsning. på så sätt får de tillgång till fler och svårare texter, vilket kan skapa motivation till vidare läsning (Löfving, 2012). Att enbart lyssna på talbok kan ge motivation till läsning, men för att utveckla läsförmågan krävs avkodningsträning, vilket eleven får om den samtidigt följer med i texten visuellt (Ahlén & Nilsson, 2005).

Det är också viktigt att ha ett bra system för lättillgänglig teknik på skolorna. På den undersökta skolan var i-Padarna spridda över skolan och behövde samlas in och ibland laddas när eleverna skulle läsa. En av eleverna i studien tappade vi på grund av dessa brister i organisation och struktur. Det bästa programmet att använda var Legimus, för där fanns mest skönlitteratur. Legimuskonto kan alla elever med lässvårigheter ansöka om, vilket också kan vara en uppgift för specialläraren att organisera. Det finns ett klart behov av att utveckla talböckerna, både i utbud, forskning och i teknik.

Eleverna förväntar sig att de digitala texterna ska fungera på samma förfinade sätt som mobiler och i-Pads i stort fungerar. Dessutom är utbudet med text på skärm fortfarande begränsat, många böcker finns inlästa men inte med text till, vilket ger en högre kvalitet i elevernas läsning. Många läromedel finns producerade som interaktiva böcker att läsa på i-Pad eller dator, jag skulle önska att samma teknik och utbud fanns i skönlitteratur. Att eleverna vill kunna använda alternativa röster visar på att elevers förväntningar och inställning till användning av digital teknik är högre än vad de program vi idag använder kan prestera.

Stora skillnader i ordförråd har uppmätts i studier redan hos treåringar från hem med olika utbildningsnivå (Lundberg, 2010). Eftersom det finns koppling mellan läsande hem och elevens egen läsning kan det vara en god idé att ge eleverna texter att läsa och diskutera hemma för att stimulera tänket kring läsning. Jag tänker mig att om skolan kan stimulera föräldrarna att läsa med barnen och att diskutera det lästa med eleverna så har vi mycket vunnet. Läsandet blir en naturlig del av livet. I de familjer i studien där föräldrarna läser finns det skönlitteratur. Genom att föräldrarna läser får barnen läsande förebilder, vilket bidrar till deras egen läsning (Nilsson, 1986).

Att skapa medvetenhet om läsvanor i hemmen i skolans upptagningsområde kan påverka hur pedagogerna arbetar kring läsning, samt samarbete och information till hemmet. Föräldrarna är en viktig del av elevernas skolgång och genom ökad förståelse för föräldrarnas vardag kan samarbetet mellan skola och hem utvecklas. Dessutom kan

upplägget i undervisningen planeras olika utifrån om eleverna har läsning i sin vardag eller inte.

Pojkarna i studien bor i ett område där den socioekonomiska bakgrunden är ganska varierad. Enligt PISA finns det lägsta socioekonomiska indexet hos de generellt mindre goda läsarna, 0,01 i index (Skolverket, 2013). I intervjuerna hittar jag kopplingar mellan socioekonomisk status och elevernas läsning. Pojkarna som jag intervjuade ser inte på läsning som lustfyllt och de läser inte heller självmant, med ett undantag. Pojkarnas föräldrar läser själva i mycket liten mån och endast några få har eftergymnasial utbildning eller högskoleutbildning.

Elevernas läsförmåga påverkas av föräldrarnas bakgrund och läsintresse genom de samtal och aktiviteter de deltar tillsammans i (Frank, 2009). Wengelins (2013) tankar om att det är graden av skriftspråklighet som avgör elevernas förberedelse inför skolgången, inte den socioekonomiska nivån i sig, kan beaktas i denna studie. Även Maria Pajkin (2014) menar att sambandet mellan ekonomiska resurser och läsresultat inte har någon stark koppling, utan föräldrarnas förväntningar och inställning till läsning och skola spelar en större roll för elevens kunskapsinhämtning. Utifrån Wengelins och Pajkins erfarenheter är de aspekter av den socioekonomiska teorin jag använt mig mest av; läsvanor i hemmet, hur mycket de läser själva, samt om de fått uppleva högläsning under skolåren. Den bild eleverna i min studie förmedlar av föräldrarnas läsintresse ger inte en engagerad bild, däremot kan jag inte svara för föräldrarnas förväntningar på skolan.

Viktigt är att komma ihåg att dessa slutsatser om läsvanor i hemmet bygger på hur eleverna uppfattar läsvanor och antal böcker i hemmet, men om läsning och litteratur har en central roll i hemmen borde eleverna vara medvetna om det. Något som också är intressant är att flera av pojkarna i enkäten värderar att de läser hemma på nivå tre, men i intervjun berättar att de läser ibland, periodvis eller en gång i veckan. Min slutsats av det är att några av pojkarna tycker att någon gång ibland eller en gång i veckan står för en normal läsmängd, vilket inte jag skulle värdera på nivå tre.

Utifrån teorin om kontroll-lokus tror jag att det är viktigt att medvetandegöra elever om deras egen möjlighet till att påverka sin egen inläring. På ett sätt handlar det om motivation, men det handlar även om att tro på sin egen förmåga och att känna sig stark i sin förmåga att påverka. Inom teori om kontroll- lokus beskrivs personer med ett yttre kontroll- lokus som benägna att uppfatta uppgifter över deras förmåga som meningslösa (Rotter, 1966). Om de eleverna istället hade sett sin delaktighet i sin kunskapsutveckling är det lättare att motivera dem till att kämpa när svårigheter uppstår (Swalander, 2009).

Bland de elever som upplever skolan som onödig har endast Simon läsande föräldrar med eftergymnasial- eller högskoleutbildning. Intressant i sammanhanget är också Swalanders (2009) tanke om att pojkar oftare upplever misslyckanden som konsekvens av något som ligger utanför dem själva än vad flickor gör. Det skulle kunna innebära att pojkar ligger närmare till hands att ha ett yttre kontroll- lokus än flickor gör.

Enligt socioekonomisk teori finns det ett samband mellan elevers läsning, böcker i hemmet, föräldrars egna läsvanor, samt utbildningsnivå (Myrberg & Rosen, 2009). Föräldrarna delar av sig av sin kultur och värderingar. Barn till läsande föräldrar läser ofta själva, dessutom påverkar mängd av läsning avkodningsförmågan (Bjar & Liberg, 2003). Även teorin om kontroll- lokus är appliceringsbar på några av eleverna som beskriver att de ger upp om skoluppgifterna är tråkiga eller för arbetsamma. De skyller på att uppgifterna är dåliga och inget man behöver lära sig. Med ett yttre kontroll- lokus upplever inte eleven att de själva kan påverka sin situation, det är yttre faktorer som avgör, och därför är det ingen idé att träna mera (Swalander, 2009).

7.3. Specialpedagogiska implikationer

Att fokusera på kärnverksamhetens genomförande är en speciallärarens viktigaste uppgifter anser jag. För mig innebär det att klassrumsarbetet fungerar på bästa sätt, både vad det gäller metoder, material och hjälpmedel. Andra sätt att arbeta med eleverna bör finnas än de klassiska, för att använda som komplement, till exempel i-Pad att läsa på.

Elevernas användande av i-Pad när de läser och speciallärarens arbete med att introducera arbetet med eleverna räknas som extra anpassningar.

I arbetet med elevernas läslust och motivation har jag som speciallärare en viktig funktion att fylla genom att ta mig tiden att möta eleverna som individer istället för som en grupp, och stötta dem i att hitta lämpliga böcker svårighetsmässigt men som också berör dem ämnesmässigt. Speciallärare eller specialpedagog kan arbeta förebyggande för att få elever att bli mer medvetna om sin inläring och säkrare på hur de själva kan påverka sin utveckling. Arbetet med att introducera i-Pad och få eleverna mer medvetna om hur och varför de väljer de böcker de gör tänker jag mig sker i klassrumsverksamheten eller eventuellt i arbete med en mindre grupp som behöver stöttas under en period för att komma igång med sitt läsande på nya nivåer.

7.4. Förslag till fortsatt forskning

Det finns flera möjliga områden att bedriva fortsatt forskning inom. Att göra en liknande studie baserad på faktatexter eller digitala multimodala texter kan utöka perspektiven på hur elever uppfattar och arbetar med digitala texter. Eftersom pojkar ofta föredrar faktatexter framför skönlitteratur (Taube, 2009) kan det vara av intresse att undersöka dessa texttyper närmare. Efter att ha gjort denna studie inser jag även att tekniken kring talböcker är eftersatt jämfört med teknik i stort och även med interaktiva läromedel som finns att tillgå. I den tidigare forskningen hittar jag stöd i behovet av teknikutveckling hos Nes (2007) och Lundh (2013). Talböckerna behöver anpassas till gruppen av elever som använder talbok på grund av läs- eller avkodningssvårigheter. En annan intressant aspekt är att undersöka elevernas auditiva förmåga. Det är rimligen så att elever med en välutvecklad auditiv förmåga har mer nytta av att läsa med talbok än de elever som är visuellt orienterade i sin inläring.

8. Referenser

- Ahlén, B & Nilsson, E. (2005). Boken genom örat och ögat. I I. Norberg. *Läslust och lättläst*. Lund: Bibliotekstjänst.
- Backman, J. (2008). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Bell, J. (2005). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, L & Liberg, C. (2003). Språk i sammanhang. I Bjar, L & Liberg, C (Red.), *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Björndal, C. (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A. S. Wells. (Eds.). *Education: Culture, economy, and society*. Oxford: Oxford University Press.
- Brink, L. (2005). Välja bok, läspreferenser hos en grupp barn under år 1-3 och i år 6. I L. Kåreland. *Modig och stark- eller ligga lågt*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Bruce, B. (2014). Att möta skolans ökade krav med sviktande verktyg. I S. Fischbein. *Ungdomar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber
- Elbro, C. (2004). *Läsning och läsundervisning*. Stockholm: Liber.
- Elmfeldt, J. & Erixon, P-O. (2007). *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm: Stehag.
- Holmström- Wirf, L. & Lindqvist, H. (2016). Perspektiv på specialpedagogisk verksamhet. I A-L. Eriksson- Gustavsson, (Red). *Specialpedagogik- i, om och med praktiken*. Stockholm: Liber.
- Frank, E. (2009). *Läsförmågan bland 9-10-åringar. Betydelsen av skolklimat, hem- och skolsamverkan, lärarkompetens och elevers hembakgrund*. (Doktorsavhandling i pedagogik). Göteborgs Universitet, 2009.
- Fredriksson, U. och Taube, K. (2010). Svenska som andraspråk och kulturmöten. I L. Bjar & C. Lidberg (Red.). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Fredriksson, U. & Taube, K. (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Jacobson, C. (2014). *Läskedjor 2*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget AB.

- Johansson, M. (2009). *Forskarens ståndpunkt i den fenomenografiska forskningen. Ett försök att formulera en egen position*. Pedagogisk forskning i Sverige 14, (1), 45-58.
- Kvale, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys- exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundberg, I. (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Lundgren, T. (2003). *Vad alla bör veta om läs- och skrivsvårigheter*. Stockholm: FMLS
- Lundh, A. (2013). *Talking books and reading children: Children describing their use of talking books*. Swedish Agency for Accessible Media, MTM, Johanneshov.
- Löfving, C. (2012). *Digitala verktyg och sociala medier i undervisningen- så skapar vi en relevant skola utifrån lgr 11*. Stockholm. Liber.
- Magnusson, P. (2011). *Läsning i ny tid- pappersburen skrift i ett multimodalt perspektiv*. Malmö Högskola, Fakulteten för lärande och samhälle.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Myrberg, E & Rosén, M (2009). *Direct and indirect effects of parents' education on reading achievement among third graders in Sweden*. British Journal of Educational Psychology. 79, (4), 695-711.
- Nes, M. (2007). *Appraising and evaluating the use of DAISY*. (Master thesis) University of Oslo. Department of Informatics.
- Nilsson, J. (2008). Talböcker och ljudböcker. I J, Nilsson. *Olika sätt att läsa: om barn med funktionsnedsättningar och deras läsning*. Lund: BTJ.
- Nilsson, J. (1986). *Barn, föräldrar, böcker*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Pajkin, M. (2014). *Socioekonomisk bakgrund och dess betydelse för läsförmåga och betyg*. (Mastersuppsats i pedagogik) Linnéuniversitetet 2014.
- Rasmusson, M. (2015). *Det digitala läsandet- begrepp, processer och resultat*. (Doktorsavhandling i pedagogik), Mittuniversitetet 2015.
- Reichenberg, M. (2008). *Vägar till läsförståelse*. Stockholm: Natur och Kultur.

- Rotter, J. (1966). Generalized expectancy for Internal versus External control of locus of reinforcement. *Psychology Monographs*, 80. Vol. No. 609.
- Schmidl, H. (2008). *Från vildmark till grön ängel. Receptionsanalyser av läsning i åttonde klass.* (Doktorsavhandling i pedagogik), Uppsala universitet.
- SFS 2011:186 (2011). Förordning om ändring i förordningen (2010:542) om ändring i förordningen (2010:541) om ändring i högskoleförordningen (1993:100) Svensk författningssamling.
- Skolverket (2007). *Vad hände med läsundervisningen- en kunskapsöversikt om läsundervisningen 1957-2007. Rapport 304.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap. Rapport 352.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2013). *Digital och traditionell läsning. Analys av olika elevgruppers läsning utifrån PISA 2009.* Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2014). *Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Arbeta med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram.* Stockholm: Fritzes.
- Szklarski, A. (2002). *Den kvalitativa metodens mångfald. Skilda ansatser – skilda tolkningsintentioner.* Rapport från Institutionen för Pedagogik Nr 15:2002. Högskolan i Borås.
- SOU 2010:99. *Flickor, pojkar, individer - om betydelsen av jämställdhet för kunskap och utveckling i skolan.* Stockholm: Fritzes.
- Swalander, L. (2009). *Självbild, motivation och dyslexi.* I S. Samuelsson. *Dyslexi och andra svårigheter med läsning.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Taube, K. (2009). *Flickor och pojkars läsning.* I S. Samuelsson. *Dyslexi och andra svårigheter med läsning.* Stockholm: Natur och Kultur.
- Theorell, T. (2003). *Psykosocial miljö och stress.* Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2011). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* Tryck: Elanders Gotab.

Wengelin, Å. (2013). Läs- och skrivsvårigheter. I C. Nilholm & Å. Wengelin. *Att ha eller sakna verktyg- om möjligheter och svårigheter att läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.

Westlund, B. (2015). *Aktiv läskraft- att undervisa i lässtrategier för förståelse*. Stockholm: Natur och Kultur.

9. Bilagor

9.1. Bilaga 1

Missivbrev

2016-02-15

Hej

Jag heter Anna Lekberg och är grundskollärare som läser till specialpedagog med specialisering språk-, skriv- och läsutveckling. I min utbildning ingår att skriva ett examensarbete som behandlar pojkars brist på läslust.

Jag upplever att många pojkar på mellanstadiet tappar intresset för skolarbete och läsning. Detta vill jag undersöka närmare för att försöka förstå och förändra undervisningen för att hitta pojkars motivation i skolarbetet, och främst i läsningen. Min tanke är att med hjälp av talbok och text på i-Pad kunna skapa läslust hos eleverna.

Jag har kontaktat dig för att jag undrar om du vill delta i min studie och prova att läsa på i-Pad i fem veckor vid tre tillfällen i veckan under lektionstid. Efter fem veckor skulle jag sedan vilja prata med dig i en intervju för att fråga vad du tyckte om att läsa på I-Pad, om dina läsvanor och om läsvanor i ditt hem.

Om du vill vara med i min studie och testa på ett annat sätt att läsa så innebär det även detta:

- Att du känner att jag tydligt förklarat varför vi träffas och vad du ska få göra
- Att du vet att vi sedan ska träffas för en intervju, ett samtal om din läsning
- Att du själv får bestämma om du vill vara med
- Att du när som helst under intervjun eller efteråt kan dra dig ur
- Att jag i min uppsats inte kommer att nämna vad du eller din skola heter, så ingen vet att det är dig jag skriver om
- Det du berättar för mig kommer bara användas i min skoluppsats
- Att dina föräldrar måste godkänna att du deltar

Jag ser fram emot att få testa ett annat sätt att läsa med er elever och jag är mycket nyfiken på vad ni sedan har att berätta för mig om vad ni tycker om läsning. Jag hoppas att du vill vara med och läsa samt göra en intervju.

Hälsningar Anna Lekberg

0705-797839, tigerannae@hotmail.com

9.2. Bilaga 2

Samtycke och försäkran

Jag/vi samtycker härmed till vårt barns deltagande i en studie som används till ett examensarbete vid Högskolan i Kristianstad av studenten Anna Lekberg.

Jag/vi har blivit informerade om uppgiften och haft möjlighet att ställa frågor och vet om att vi även fortlöpande kan ställa frågor om studien. Jag/vi är även medvetna om att vi kan avbryta deltagandet när som helst under studiens gång.

Vi förstår att data samlas in och förblir anonymt genom följande:

- Enskild intervju som antecknas
- Resultat från screeningtest
- Enkät om läslust

Jag/vi tillåter att dessa data används i studiesyfte. Jag/vi har blivit informerade om rätten att få reda på hur de data som angår vårt barn används.

.....

Barnets namn

.....

Ort och datum

.....

Vårdnadshavares underskrift

.....

Namnförtydligande

Kontaktuppgifter: Anna Lekberg, 0705-797839, tigerannae@hotmail.com

9.3. Bilaga 3

Enkätfrågor om läsvanor

Ringa in det alternativ som stämmer bäst på dig.

Det är bara Anna som kommer att läsa era svar.

1. Jag tycker det är roligt att läsa.

Stämmer inte alls

Stämmer helt

1

2

3

4

5

6

2. Jag läser böcker hemma.

Stämmer inte alls

Stämmer helt

1

2

3

4

5

6

3. Namn:

9.4. Bilaga 4

Intervjufrågor

Tycker du det är roligt att läsa?

Hur ofta läser du på din fritid?

Vilken typ av böcker läser/gillar du?

Hur ska en bra bok vara utformad?

Läser dina föräldrar böcker?

Vad jobbar dina föräldrar med?

Har ni böcker hemma?

Läste dina föräldrar för dig när du var yngre?

När du vill/behöver bli bättre på något, hur går du tillväga då?

Det som inte fungerar så bra i ditt skolarbete, vad tror du att det beror på?

Vad tyckte du om att läsa text på i-Pad?

Föredrar du att läsa traditionellt eller på i-Pad nu när du fått prova?

Vilka för och nackdelar upplevde du med att läsa på i-Pad?