

## Läsvanors betydelse för läshastigheten

En sambandsstudie med fokus på elevers ansedda läsvanor i årskurs 3 och dess relaterbarhet till läshastigheten.

**Författare:** Ella Fritz &  
Marita Flink Jonsson

**Nivå:** Avancerad

**Kursnamn:** Examensarbete för grundlärarexamen inriktning F-3 del 2

**Kurskod:** APG246

**Högskolepoäng:** 15 hp

**Handledare:** Veronica Semelius Granevald

**Institution:** Institutionen för kultur och samhälle

**Examinator:** Elin Eriksson

**Examinationsdatum:** 2026-03-29

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker Open Access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open Access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten Open Access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (öppet tillgänglig på nätet, Open Access):

Ja

Nej

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1. Centrala begrepp .....	2
1.1.1. Läsning .....	2
1.1.2. Läsvanor .....	3
1.1.3. Läsastighet.....	3
1.1.4. Avkodning.....	3
<b>2. Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>5</b>
<b>3. Bakgrund</b> .....	<b>6</b>
3.1. Koppling till skolans styrdokument .....	6
3.2. Litteratursökning.....	7
3.2.1. Första sökning .....	7
3.2.2. Andra sökning .....	8
3.2.3. Tredje sökning.....	9
3.2.4. Manuella sökningar .....	9
<b>4. Forskningsbakgrund</b> .....	<b>10</b>
4.1. Tidigare forskning om läsvanor .....	10
4.1.1. Vikten av att läsa för nöjes skull .....	10
4.1.2. Genre kopplat till läsvanor .....	10
4.1.3. Hemmets och skolans påverkan på läsvanor.....	11
4.1.4. Läsvanor avseende tid spenderad på läsning.....	12
4.2. Tidigare forskning om läsastighet.....	12
4.2.1. Vikten av stöd för ökad läsastighet .....	12
4.2.2. Sambandet mellan snabbläsningsträning, läsastighet & läsförståelse.....	12
4.2.3. Läsvanors påverkan på läsastigheten .....	13
4.3. Tidigare forskning om avkodning.....	13
4.4. Sammanfattning av tidigare forskning.....	14
<b>5. Teoretiska perspektiv</b> .....	<b>16</b>
5.1. Simple view of reading .....	16
5.1.1. Kritiska synpunkter .....	17
5.2. Active view of reading.....	17
<b>6. Metod</b> .....	<b>20</b>
6.1. Val av metod .....	20
6.2. Mätinstrument .....	20
6.2.1. Enkät.....	20
6.2.2. Läsastighetstest – LegiLexi.....	21
6.3. Analysmetod - Statistisk analys .....	22
6.4. Genomförande.....	23

6.4.1.	Urval.....	23
6.4.2.	Procedur .....	23
6.5.	Deltagare .....	24
6.6.	Validitet och Reliabilitet .....	25
6.7.	Etiska överväganden .....	26
<b>7.</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>28</b>
7.1.	Läsvanor avseende tid spenderad på läsning .....	28
7.2.	Läsvanor avseende genrer .....	29
7.3.	Läsvanor avseende syfte med läsning.....	30
7.4.	Gruppskillnader avseende tid spenderad på läsning .....	31
7.5.	Gruppskillnader avseende lästa genrer .....	33
7.6.	Gruppskillnader avseende syfte med läsning.....	35
7.7.	Resultat på AVK1 och AVK2 i årskurs 3 .....	36
7.8.	Gruppskillnader mellan AVK1 och AVK2.....	39
7.9.	Sambandet mellan AVK1/AVK2 och lästa genrer .....	41
7.10.	Sambandet mellan AVK1/ AVK2 och antal lästa minuter .....	41
7.11.	Sambandet mellan AVK1/ AVK2 och syfte med läsningen.....	41
<b>8.</b>	<b>Diskussion .....</b>	<b>42</b>
8.1.	Metoddiskussion .....	42
8.2.	Resultatdiskussion.....	44
8.2.1.	Diskussion avseende AVK1 och AVK2 .....	44
8.2.2.	Diskussion avseende tid och lästillfällen .....	45
8.2.3.	Läsvanor avseende genrer .....	46
8.2.4.	Läsvanor avseende syfte med läsning .....	47
<b>9.</b>	<b>Slutsats .....</b>	<b>48</b>
<b>10.</b>	<b>Förslag till fortsatt forskning .....</b>	<b>49</b>

## Referenser

**Bilaga A – Enkät**

**Bilaga B - Informationsbrev**

**Bilaga C – Samtyckesbrev**

**Bilaga D – Informationsbrev pilotstudie**

**Bilaga E – Samtyckesbrev pilotstudien**

**Bilaga F – Pearsons korrelationsanalys AVK1 genrer**

**Bilaga G – Spearmans korrelationsanalys AVK2 genrer**

**Bilaga H – Pearsons korrelationsanalys AVK1 lästid**

**Bilaga I – Spearmans korrelationsanalys AVK2 lästid**

**Bilaga J – Dokumentation vid parskrivning**

## Sammanfattning

Under de senaste åren har elevers läsförmåga och minskade läsvanor allt oftare debatterats och studerats av forskare. Mot denna bakgrund undersöker föreliggande studie de eventuella samband mellan de läsvanor elever i årskurs 3 själva anger att de har, och resultat från läshastighetstester. Studien syftar även till att undersöka eventuella gruppskillnader mellan könen avseende elevernas läsvanor och resultaten på standardiserade läshastighetstester. Syftet med studien är att bidra med kunskap om elevers läsvanor på fritiden, såsom läsfrekvens, val av genre, tid som spenderas på läsning och syfte med läsningen. Svaren relateras sedan till resultaten på standardiserade läshastighetstest.

Undersökningen genomfördes som en kvantitativ sambandsstudie där elever i årskurs 3 fick besvara en enkät om läsvanor på fritiden. Datasamlingen utgjordes av enkätsvaren tillsammans med resultaten från läshastighetstesterna AVK1 och AVK2 från LegiLexi som mäter elevernas avkodningsförmåga av riktiga ord, respektive nonsensord. Resultaten analyserades med statistiska metoder för att identifiera eventuella samband och könsskillnader.

Deskriptiv statistik synliggör att elevernas läsvanor varierar i både omfattning och i val av genre och att vissa skillnader mellan pojkar och flickor kan identifieras. Mann Whitney U-test, T-test och Chi-två test visade emellertid ingen statistiskt signifikant skillnad mellan grupperna avseende könen och dess läsvanor. Spearmans rho korrelationsanalys och Pearsons korrelationsanalys visar vidare inga statistiskt signifikanta samband mellan läsvanor och läshastighetstesterna AVK1 och AVK2.

Studien bidrar med empirisk kunskap om elevers läsvanor och resultat på läshastighetstest i årskurs 3, samt bidrar med insikter i det komplexa området som rör läsvanor och den tidiga läsutvecklingen, som att enstaka elever läser väldigt lite på sin fritid och ändå presterar bra på testerna, att eleverna läste mer än förväntat på sin fritid och att läsning sker för nöjes skull i stor utsträckning.

## Nyckelord

Läsvanor, läshastighet, avkodningsförmåga, läsutveckling, LegiLexi

# 1. Inledning

Under de senaste åren har debatten om läsning i skolan visat en tydlig oro inför elevers minskande läsvanor och lägre resultat vid olika lästester inom skolväsendet (Edvardsson m.fl., 2024). I Svenska Dagbladets debattartikel *Läsning måste bli central i skolan* beskriver fyra lärare, en doktorand och en professor att den tidiga lästräningen måste vara strukturerad (Edvardsson m.fl., 2024). Den tidiga lästräningen bör fokusera på att eleverna ska få möjlighet att utveckla en automatiserad ordigenkänning för att sedan kunna öka läshastigheten. Edvardsson m.fl. (2024) betonar även att eleverna bör möta läsning i olika former dagligen för att utveckla en god läsvana. Även Herlitz (2025), som är lärare i svenska på gymnasiet beskriver i sin debattartikel *Ofattbart att nästan var fjärde elev inte kan läsa*, att den sjunkande läsförmågan är ett faktum i skolorna. Detta har även visats tydligt i PISA-resultaten (2022) där det framgår att var fjärde elev går ut grundskolan som ”funktionella analfabeter” (Skolverket, 2022d, s. 22). Både Herlitz (2025) och PISA-resultaten från 2022 (Skolverket, 2022d, s. 22) visar en sjunkande läskunnighet bland äldre elever. Utifrån detta blir det tydligt att arbeta för goda läsvanor och läsutveckling i de yngre årskurserna är centralt. I *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr 22) (Skolverket, 2022b, s. 8) framhålls även läsning som en viktig del i elevernas identitetsskapande då de ges möjlighet att genom läsning möta olika texter och genrer samt föra givande samtal kring läsningen. Med den rådande debatten i åtanke angående elevers läskunnighet ansågs det relevant att genomföra en studie med fokus på sambandet mellan elevers läsvanors i årskurs 3 och resultat på läshastighetstester.

Skolverket (2021, s. 50–51) beskriver i PIRLS (*Undersökning av läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*) att läsvanor innebär hur mycket som läses och vad som läses. I resultaten från PIRLS 2021 beskrivs skillnaden mellan pojkar och flickors läsvanor i årskurs 4 (Skolverket, 2021, s. 50). Jämfört med den PIRLS undersökning som publicerades 2016 har pojkars läsvanor ökat, även om flickor fortsatt läser oftare än pojkar. I resultaten framgår även att de flickor som angav att de läser mycket presterade bättre vid läsförståelsetester än de pojkar som angav att de inte läste mycket på sin fritid.

Fridolfsson (2023, s. 10) beskriver i sin rapport *Hur svensk skola missar elever som inte lär sig läsa* att Skolverkets obligatoriska bedömnings/kartläggningsmaterial inte liknar de tidigare vanligt förekommande H4 och H5 testen. I de tidigare vanligt förekommande H4 och H5 testerna fick eleverna läsa ett flertal ord utan kontext under en minut. Det obligatoriska bedömningsstödet innehåller idag ett fåtal ord där flertalet av dessa är vanligt förekommande eller går att gissa sig till med hjälp av en bild, läraren får även stötta eleverna om behovet skulle finnas (Fridolfsson, 2023, s. 11–13). Fridolfsson (2023, s. 13) framhåller svårigheten med att mäta elevens avkodningsförmåga med Skolverkets obligatoriska bedömningsstöd *Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling* (Skolverket 2022c) på grund av bedömningsstödet låga krav. Hon betonar även att de elever som har svårigheter med avkodningen måste få stöd och hjälp i tid.

McGeown m.fl. (2014, s. 545) lyfter i sin engelska studie fram att arbete med elevers läsvanor är en viktig del i skolan för att eleverna ska kunna utveckla lässtrategier som ordavkodning. Liknande beskriver Castles m.fl. (2018, s. 2), att arbete med läsning och läsvanor är en central del i skolan. De betonar dock att frågan om *hur* läsning ska undervisas är under ständig debatt inom skolväsendet (Castles, m.fl., 2018, s. 2). Castles m.fl. (2018, s. 38) framhåller vidare att det "läskrig" som pågår i skolan måste få ett slut. De tydliga vetenskapliga bevisen för att avkodning är en central del av läsutvecklingen måste ses som grundläggande i planeringen av läsundervisningen. Schmidtke, m.fl. (2024, s. 4–5) instämmer i de resonemang som förs av McGeown m.fl. (2014, s. 545) och Castles m.fl. (2018, s. 2) gällande läsvanors påverkan på utvecklingen av lässtrategier. I den forskning som Castles m.fl. (2018, s. 2) bedrivit synliggjordes ett tydligt samband mellan elevernas läsvanor (tid, genre och volym) och deras läshastighet. De elever som läste mer, utvecklade under studiens gång en snabbare läshastighet.

Utifrån den rådande debatten och bedömningsstödet identifierade brister i mätningen av avkodningsförmågan har valet gjorts att i den förestående studien inte utgå från Skolverkets bedömningsstöd i Svenska (Skolverket, 2022c). Fokus kommer istället vara på elevers resultat vid LegiLexis AVK1 och AVK2 (LegiLexi, u.å.). Dessa test kommer att beskrivas närmare i *metodavsnittet*. Ovanstående debatt och tidigare forskning visar sammanfattningsvis en oro inför sviktande läsvanor och sjunkande läsförmåga. Forskarna beskriver även vikten av avkodningsarbete i skolan. Utifrån detta väcktes ett intresse för att undersöka sambandet mellan elever i årskurs 3 läsvanor och resultaten vid standardiserade läshastighetstest. Resultaten kan förhoppningsvis bidra med en ökad förståelse för läsvanornas betydelse för läsutvecklingen.

## **1.1. Centrala begrepp**

I detta avsnitt kommer centrala begrepp beskrivas för att förstå examensarbetets syfte och frågeställningar som inte förklarats närmare i inledningen.

### **1.1.1. Läsning**

Enligt teorin *simple view of reading* består läsning av vissa grundläggande färdigheter som är nödvändiga för att uppnå tillfredställande läsförmåga och brukar beskrivas enligt följande: Läsning = avkodning X språkförståelse (SPSM, u.å.). Enligt denna modell anses läsförmågan vara beroende av både språkförståelse och avkodning. Kortfattat består avkodning av förmågan att förstå och tillämpa relationen mellan ljud och tecken, alltså språkljud och bokstav. Språkförståelse avser att förstå det talade språket, det vill säga hörförståelse och innehållet av det som sägs (SPSM, u.å.). Denna studie kommer utgå från *simple view of readings* förklaring angående läsning.

### **1.1.2. Läsvanor**

Läsvanor kan avse olika faktorer. McGeown m.fl. (2014, s. 548) framhåller ett synsätt där läsvanor avser frekvensen (hur lång tid man läser) och genrer/texttyp som läses. McGeown m.fl. belyser även att skönlitteratur har visat sig ha större betydelse för utvecklandet av läshastighet än annan litteratur och genrer. De framhåller även att läsvanorna hos ungdomar ändrats över tid från att läsa böcker till att läsa elektronisk text i form av till exempel sms, e-post och sociala medier. Detta beskriver även Awah (2019, s. 110) som menar att digital läsning fått en större plats i vårt samhälle, även om barn fortsatt visar intresse för specifikt skönlitterära böcker. Ao och Zhang (2024, s. 12) framhåller även att läsvanor kan förknippas med olika syften till läsning. Läsning som sker för nöjes skull beskrivs gynna den goda läsvanan.

Begreppet läsvanor kommer i den föreliggande studien syfta till frekvens, hur många minuter per dag som eleverna läser, vad elever läser (genrer eller texttyp) och syfte med läsningen (för nöjes skull eller för att de måste).

### **1.1.3. Läshastighet**

Läshastighet kan förstås på olika sätt, de vanligaste sätten som beskrivs i litteraturen är läshastigheten som avgörs med ett standardiserat läshastighetstest där antalet ord som läses per minut avgör läshastigheten (Schmidtke m.fl., 2024, s. 04). Gao m.fl. (2019, s. 46) framhåller i likhet med Schmidtke m.fl. (2024, s. 04) att läshastighet ofta avgörs med ord per minut som en individ läser. De beskriver även ett annat synsätt, där läshastigheten avgörs med ett standardiserat läshastighetstest där fokus istället är på hur många minuter det tar att läsa x antal ord (Gao m.fl., 2019, s. 46). Exempel på standardiserade läshastighetstest som utgår från Schmidtke m.fl. (2024, s. 04) förklaring av läshastighet är LegiLexis AVK1 (snabbläsningstest, avkodning av riktiga ord) och AVK2 (snabbläsningstest, avkodning av nonsensord) (LegiLexi u.å.) och Bravkod (Studentlitteratur u.å.).

Denna studie kommer att utgå från Gao m.fl. (2019, s. 46) och Schmidtke m.fl. (2024, s. 04) synsätt där läshastighet syftar till hur många ord en individ kan läsa högt under en minut. Genom att avgränsa mätningen till ord per minut ges möjlighet att jämföra hur elevers olika läsvanor kan kopplas till skillnader i läshastigheten.

### **1.1.4. Avkodning**

Avkodning är ett begrepp som är centralt inom läs- och skrivinlärning. Kargin m.fl. (2024, s. 593) påvisar att läsning är en omfattande process som kräver goda förmågor inom avkodning och verbal ordförståelse. Vidare framhåller Kargin m.fl. (2024, s. 593) att avkodningsprocessen består av två delar: noggrannhet och flyt. Noggrannhet inom avkodning innebär att personen kan göra kopplingar mellan språkljud och skrivna bokstäver, vilket innebär att personen är fonologiskt medveten. Avkodningsprocessen innebär även att personen ska kunna använda sina

kunskaper för att artikulera rätt bokstavsljud vid avkodning. Kargin m.fl. (2024, s. 593) beskriver vidare att flyt syftar till hastigheten personen har vid läsning/avkodning.

I likhet med Kargin m.fl. (2024, s. 593), beskriver Frank och Herrlin (2023, s. 43) att läsförmågan består av två delar, ordigenkänning och språkförståelse. Frank och Herrlin (2023, s. 43) framhåller att ordigenkänning till vardags beskrivs med begreppet avkodning. För att kunna avkoda en text behöver man utveckla fonologisk/fonemisk medvetenhet vilket innebär kopplingar mellan fonem (språkljud) och grafem (skrivna bokstäver, ord) och kunna känna igen vanliga ord. En god läsare besitter välutvecklade kunskaper inom den fonologiska medvetenheten och kan med säkerhet lyssna in det talade språket och sedan bryta ner det i stavelser och språkljud. Språkljuden kan sedan kopplas samman med grafiska tecken för att vid ett senare skede kunna associera bokstäver, ord och meningar med mentala minnen av bokstavsljud (Frank & Herrlin, 2023, s. 45). Genom att bemästra detta har läsaren en möjlighet att lägga övrig energi på att öka läsförståelsen. Frank och Herrlin (2023, s. 44–45) betonar dock att individer kan avkoda texter även om de inte har en god läsförståelseförmåga.

Den föreliggande studien kommer att utgå från att avkodning bygger på den fonologiska medvetenheten och ordigenkänning kopplat till fonem och grafem (Frank & Herrlin, 2023, s. 43–45; Kargin m.fl., 2024, s. 593). Eftersom föreliggande studie har sin utgångspunkt i läshastighet kommer fokus riktas till elevernas avkodningshastighet, detta är även något som Kargin m.fl. (2024, s. 593) beskriver som en grund för att bli en god läsare.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att bidra med kunskap om sambandet mellan resultatet av standardiserade läshastighetstester och läsvanor hos elever i årskurs 3, där läsvanor avser vilka genrer eleverna läser, hur många minuter eleverna läser i veckan samt med vilket syfte de läser. Studien syftar även till att undersöka eventuella könsskillnader med fokus på läsvanor och resultat på standardiserade läshastighetstester i årskurs 3.

- Vilka läsvanor anser eleverna i årskurs 3 att de har och finns det gruppskillnader mellan könen avseende läsvanor?
- Hur ser resultaten ut på standardiserade läshastighetstester i årskurs 3 och föreligger gruppskillnader mellan könen?
- Hur ser sambandet ut mellan resultaten på standardiserade läshastighetstest och
  - a) vilken typ av genrer elever läser?
  - b) hur många minuter elever läser per vecka?
  - c) syfte med läsningen?

### 3. Bakgrund

I följande avsnitt presenteras hur läsvanor och läshastighet i grundskolans tidiga år skrivs fram i styrdokument. Detta kommer sedan följas av den litteratursökningsprocess som genomförts i studien i syfte att finna relevant tidigare forskning.

#### 3.1. Koppling till skolans styrdokument

Läsning har genom åren beskrivits som en grundläggande färdighet. Färdigheterna tala, läsa och skriva lyfts fram som en väsentlig grund för övrig undervisning redan i de tidigare versionerna av styrdokumenten (Lgr80) (Regeringen, 1980, s. 17) och (Lpo94) (Utbildningsdepartementet, 1994, s. 11). I nu gällande läroplan, Lgr 22 (Skolverket, 2022b, s. 224) beskrivs att undervisningen i svenska ska syfta till att stimulera elevernas läslust. Det framgår även att eleverna ska möta olika texttyper och bli medvetna om hur språk och text kan uttryckas i olika sammanhang. Detta framgår även i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr11) (Skolverket, 2011, s. 222). Utifrån läroplanernas beskrivningar om läsning blir det tydligt att läsning bör vara en central del av undervisningen.

Skolverkets Kommentarmaterial (2022a, s. 7) framhåller att elever möter en stor mängd text av olika genrer. Genom Skolverkets (2022a, s. 7) beskrivning av färdigheterna läsvana och läshastighet som ett långsiktigt mål, blir det tydligt att förmågan att kritiskt granska och söka information behöver utvecklas under elevernas utbildning. Genom mötet med olika texter i undervisningen i svenskämnet ges eleverna en naturlig möjlighet att utveckla sin läsvana och nå det långsiktiga målet med automatiserad läsning (Skolverket, 2022a, s. 12). Läshastighet kan även ses som en grundläggande färdighet för att kunna göra systematiska och effektiva sökningar i text (Skolverket, 2022a, s. 7). Att kunna avkoda och förstå texter med ett bra läsflyt är viktigt för all typ av kunskapsinhämtning i skolan, därför kartläggs dessa färdigheter under elevernas skolgång.

I Skolverkets kommentarmaterial beskrivs att den inledande lästräningen elever möter är sambandet mellan ljud och bokstav (fonem-grafemkoppling), som är en central del i läsundervisningen i årskurserna 1–3 (Skolverket, 2022a, s. 12). Skolverket (2022a, s. 12) beskriver att elever i årskurs 1–3 ska utveckla sin läsning från den alfabetisk-fonemiska till den alltmer automatiserade läsningen, även kallat ortografisk-morfemiska läsningen. Skolverket (2022a, s. 28–29) och Skolverket (Lgr22) (2022b, s. 225–226) framhäver att bedömning görs av elevers läsning där både avkodning och förståelse bedöms. De betonar dock att enskilda lässtrategier inte är ett mål, det ska i stället vara ett medel för att nå målet med läsning i årskurs 3. Utifrån Skolverket (2022a & 2022b) beskrivningar blir det tydligt att arbete med avkodning är en viktig del för att eleverna ska övergå till den automatiserade läsningen med en hög läshastighet. I Skollagen framgår det att den tidiga läs- och skrivförmågan även är ett viktigt stöd för garantin för tidiga stödinsatser (SFS 2010;800, 3 kap 1§). Genom att använda en välgrundad läs- och skrivträning blir det lättare att tidigt finna de elever som har svårt att nå målen och är i behov av extra anpassningar eller särskilt stöd (SFS 2010;800, 3 kap 1§).

Sammanfattningsvis blir det tydligt att det långsiktiga målet för svenskämnet är förmågan att kunna tillägna sig skriven text inom olika genrer, vilket också sker dagligen i skolans värld i olika skolämnen. Som beskrivet ovan belyser även Skolverket (2022a, s. 28–29 & Lgr22, 2022b, s. 225–226) avkodningens betydelse för läsutvecklingen. Utifrån detta synes det relevant att undersöka läsvanornas eventuella betydelse för läshastigheten. Detta beskriver Skolverket (2022a, s. 17) genom att betona vikten av en välutvecklad läs- och skrivförmåga. Skolverkets kommentarmaterial belyser även den möjlighet som eleverna får till sitt eget kunskapsinhämtande och till sin egen personliga identitetsutveckling genom att texter om livsfrågor, fakta och skönlitteratur blir tillgängliga (Skolverket, 2022a, s. 17).

## 3.2. Litteratursökning

För att hitta relevant tidigare forskning utifrån studiens syfte har databaserna ERIC, Web of Science, Summon på Högskolan Dalarna, Google Scholar och DivaPortal använts. Dessa databaser ansågs relevanta då de innehåller publikationer som behandlar pedagogik och undervisning i ämnet svenska.

Inför att studien skulle genomföras gjordes sökningar på svenska för att finna en eventuell forskningslucka. Efter genomförda sökningar blev det tydligt att vi ej kunde återfinna relevant forskning för denna studie som genomförts på svenska. För att bredda sökningen användes istället engelska sökord vid litteratursökningsprocessen. Sökorden konstruerades utifrån syftet och frågeställningarna. Genom att utgå från formuleringarna i syftet och frågeställningarna ökade chansen att resultaten skulle vara relevanta för studien. *Reading habit*, *Reading speed*, *Reading rate* och *Reading fluency* är sökord som genomgående användes i de valda databaserna. För att begränsa sökningarna ytterligare gjordes valet att specificera årskurs med hjälp av sökorden: *Elementary school* och *Primary school*. Efter att de valda sökorden sammanställts gjordes valet att konstruera en sökmening: "*Reading habit\**" AND ("*Reading speed*" OR "*Reading rate*" OR "*Reading fluen\**") AND ("*elementary school*" OR "*Primary school*"). Sökmeningen ansågs som ett verktyg att på ett tydligt sätt kunna begränsa och jämföra de olika resultaten som gavs av de olika databaserna. Exempelvis användes AND, OR, ” och \* för att förfina sökningen och ge mer relevanta träffar.

### 3.2.1. Första sökning

I den första sökningen användes sökmeningen "*Reading habit\**" AND ("*Reading speed*" OR "*Reading rate*" OR "*Reading fluen\**") AND ("*elementary school*" OR "*Primary school*") i samtliga använda databaser. Denna sökning utföll i sex vetenskapliga artiklar. Den valda sökmeningen gav ej några träffar på avhandlingar i de valda databaserna. Ett första urval gjordes utifrån titel och abstract. De valda artiklarna ansågs relevanta då de alla undersökte liknande kunskapsområden som denna studie: Elevers läsvanor och läshastighet i både låg och mellanstadiet. Under första sökningen synliggjordes även en tydligare forskningslucka då tidigare forskning i majoriteten av fallen undersökt läsvanor kopplat till läsförståelse, eller läshastighet kopplat till läsförståelse. Nedan presenteras den första sökningen i Tabell 1.

**Tabell 1: Översikt över den första sökprocessen**

Databas	Träffar	Lästa titlar	Lästa Abstract	Lästa fulltext	Använda	Filter
ERIC	15	15	2	2	2	Peer-Reviewed
Web of Science	104	25	2	2	1	Peer-Reviewed
Summon	9	9	2	2	2	Peer-Reviewed
Google Scholar	1200	20	4	1	1	Peer-Reviewed

### 3.2.2. Andra sökning

Vid andra sökningen gjordes valet att bryta ner sökningen som användes i första sökningen. Detta gjordes på olika sätt i de olika databaserna för att se om utfallet blev annorlunda. Andra sökningen presenteras nedan i Tabell 2:

**Tabell 2: Översikt över den andra sökprocessen**

Databas	Träffar	Lästa titlar	Lästa Abstract	Lästa Fulltext	Använda	Filter	Sökord
ERIC	2282	30	5	2	1	Peer-Reviewed	Reading speed
Web of Science	136	20	4	2	2	Peer-Reviewed	"Reading habit*" AND ("Reading speed" OR "Reading rate" OR Reading fluen*)
Summon	442	15	3	1	1	Avhandling	Reading speed
Summon	417	10	5	1	1	Avhandling	Reading habit

I databasen ERIC användes sökordet Reading speed vilket gav utfallet av en artikel. Att bara använda sökordet *Reading speed* ansågs relevant då artiklar och avhandlingar ville hittas som på ett tydligt sätt förklarade studiens centrala begrepp. Under den andra sökningen genomfördes även en sökning i Web of Science där sökorden "*Reading habit\**" AND ("*Reading speed*" OR "*Reading rate*" OR "*Reading fluen\**") användes. Efter första sökningen gjordes reflektionen att årskursspecificering begränsade resultaten, därför genomfördes nu en sökning utan de sökorden. Detta gav utfallet av två artiklar som ansågs relevanta utifrån studiens syfte och frågeställningar.

Den andra sökningen avslutades med att söka i Summon med sökorden *Reading speed* och *Reading habit*, det gjordes även en avgränsning i sökning på avhandlingar då tidigare funnen forskning enbart varit artiklar. Sökning gav två avhandlingar som ansågs relevanta utifrån studiens syfte och kunskapsområden.

### 3.2.3. Tredje sökning

Efter att sökningar med hjälp av de specifika sökorden genomförts och ett urval gjorts i den tidiga forskningen gjordes även sökningar i Web of science på *avkodning, decoding*. Detta genomfördes för att stärka avsnittet om centrala begrepp. Syftet med denna sökning var att hitta tidigare forskning som på olika sätt förklarade begreppet decoding, valet gjordes då att bortse från årskurs i sökningen för att få ett bredare resultat. Tredje sökningen presenteras nedan i Tabell 3:

**Tabell 3:** Översikt över den tredje sökprocessen

Databas	Träffar	Lästa titlar	Lästa Abstract	Lästa Fulltext	Använda	Filter	Sökord
Web of science	3428	32	5	2	1	Peer-Reviewed	Decoding

### 3.2.4. Manuella sökningar

Efter att de strukturerade sökningarna genomförts med sökorden som beskrivits i Tabell 1, Tabell 2 och Tabell 3 gjordes valet att genomföra manuella sökningar i de referenslistor som gick att återfinna i den valda tidigare forskningen. Vid sökningar i referenslistor har inga relevanta artiklar eller avhandlingar funnits. Vid icke organiserade sökningar har tre artiklar hittats. Dessa har sedan kontrollerats med hjälp av exempelvis ERIC för att säkerställa Peer-Reviewed.

## 4. Forskningsbakgrund

I detta avsnitt kommer tidigare forskning med relevans för denna studies syfte och frågeställningar att presenteras. Den tidigare forskningen delats upp i underrubrikerna *Tidigare forskning om läsvanor* och *Tidigare forskning om läshastighet*. Avsnittet kommer avslutas med en sammanfattning av den beskrivna tidigare forskningen och en ingång till de funna forskningsluckorna.

### 4.1. Tidigare forskning om läsvanor

#### 4.1.1. Vikten av att läsa för nöjes skull

Ao och Zhang (2024, s. 12) framhåller i sin enkätstudie, utförd i Kina, där 2131 elever i årskurs 3–9 deltog, att anledningen till läsning är en avgörande faktor för utvecklingen av god läsvana. Elever som läste för att de ansåg det som roligt, utvecklade större läsvana i jämförelse med de elever som kände sig tvingade till läsning (Ao & Zhang, 2024, s. 11–12). På grund av detta bör lärare ge elever möjlighet till varierad läsning (Ao & Zhang, 2024, s. 11–12). Detta beskriver även Liu m.fl. (2025, s. 90–96) i sin litteraturstudie som syftade till att undersöka hur elever kan utveckla sitt ordförråd, läsförståelse och läshastighet, där de menar att elevernas motivation till läsning och tiden de läser ökar om de får läsa texter de själva tycker om. Awah (2019, s. 2) har i sin studie studerat barn mellan 9–12 års ålder i Nigeria med hjälp av metoderna collage, observationer, enkäter och intervjuer. Fokus i studien var att studera barn som deltar i en bokklubb och skapa sig en uppfattning om hur deras läsvanor ser ut. Awah (2019, s. 2) framhåller att alla elever i studien läste för nöjes skull men i olika mängd eller olika genrer. Både McGeown m.fl. (2014, s. 564–565) och Awah (2019, s. 109–110) beskriver att läsning för nöjes skull kan ske både med en skönlitterär bok eller på nätet på deras mobiltelefon.

Sammanfattningsvis visar detta på att läsning för nöjes skull, oavsett om det sker analogt eller digitalt, är av stor vikt för att eleverna ska känna motivation till läsningen. Som beskrivet ovan bidrar motivation till en god läsvana.

#### 4.1.2. Genre kopplat till läsvanor

Awah (2019, s. 2) har, som beskrivits ovan, studerat barn mellan 9–12 års ålder i Nigeria. Studiens fokus var att studera barn som deltar i en bokklubb och skapa en uppfattning om hur deras läsvanor ser ut. Studiens resultat visade även att den vanligaste genren var skönlitteratur, där pojkar visade särskilt intresse för thriller och skräck (grafiska noveller), medan flickor visade större intresse för skönlitteratur med fokus på drama och romantik. Flickor visade även ett stort intresse för biografiböcker medan pojkar ville läsa serietidningar (Awah, 2019, s. 109). Ett fåtal av de barn som deltog i studien läste faktaböcker och dikter (Awah, 2019, s. 109–110). McGeown m.fl. (2014, s. 545) har i sin studie som genomfördes i Storbritannien studerat 312 ungdomar mellan 11–16år. De studerade ungdomarnas läsvanor både genom att eleverna deltog i tester och fick besvara enkäter. Fokus i studien var på hur läsvanor påverkar ordavkodningen, läsförståelse, sammanfattningsförmågan och läshastigheten. McGeown m.fl. (2014, s. 545)

studie visade liknande resultat som Awah (2019, s. 109–110), att skönlitteratur var den vanligaste förekommande genren inom det undersökta åldersspannet. Awah (2019, s. 109–111) beskriver även i sin studie att eleverna utförde viss digital läsning på sociala medier, något som McGeown m.fl. (2014, s. 564) menar är mera vanligt hos elever i högstadiet och gymnasieålder.

McGeown m.fl. (2014, s. 564) beskriver även i sin studie att de elever som lade mycket tid på läsning av skönlitteratur och faktatexter presterade bättre på läsförståelsetexter, de visade även högre förmåga att sammanfatta texter. Elever som läste mycket skönlitteratur visade även goda kunskaper inom ordavkodning och läshastighet. Schmidtke m.fl. (2024, s. 01) framhåller i sin studie, som genomförts med syfte att studera andraspråkselevs engelska läsvanor och dess påverkan på läshastigheten, att eleverna visade högre läshastighet vid läsning av just skönlitteratur, vilket även McGeown m.fl. (2014, s. 560–561) beskriver ovan. Schmidtke m.fl. (2024, s. 01) betonar dock att när de elever som läste snabbt vid läsning av skönlitteratur, markant tappade hastighet när de läste mera avancerade texter.

### **4.1.3. Hemmets och skolans påverkan på läsvanor**

Celik beskriver (2020, s. 101) i sin studie hemmet som en avgörande faktor för barns läsvanor i de första åren av grundskolan. Celik (2020, s. 101) studerade barn i 6-årsgrupper på en förskola i Irak. Enkätsvaren i denna studie studeras med hjälp av statistikprogrammet Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). Resultatet visade att barn som hade familjer som var engagerade i högläsning och såg till att litteratur fanns i hemmet, visade större motivation till läsningen och därmed läste mer och oftare (Celik, 2020, s. 111–112). Även i den empiriska studien på elever i årskurs 3–9 i Kina, framhåller Ao och Zhang (2024, s. 12) att mängden böcker som fanns i hemmet gynnar läsvanan hos eleverna. De betonar även den strukturerade läsundervisningens roll, som tillsammans med familjens läsrutiner blir gynnsamma faktorer för läsvanorna.

Både Awah (2019, s. 83–86) vars studie beskrivs ovan, och Ao och Zhang (2024, s. 4) beskriver att även om hemmet har påverkan på elevernas läsvanor, så påverkar även andra faktorer som idrottsaktiviteter utvecklingen av läsvanor. Ao och Zhang (2024, s. 4) framhåller att läsvanorna var mest framträdande under mellanstadiet för att sedan avta under högstadiet. En förklaring till detta kan vara ett mer krävande skolarbete eller idrottsaktiviteter som Awah (2019, s. 83–86) beskriver. Även om ovan nämnda studier menar att högstadiet är en brytpunkt till minskande läsvanor, så ses detta som relevant för denna studie. Detta med tanke på att även elever i de lägre årskurserna kan ha aktiviteter utanför skolan som påverkar tiden de läser utanför skoltid.

Sammanfattningsvis blir det tydligt att hemmet och skolan har en viss påverkan på elevers utveckling av goda läsvanor. Ett litteraturrikt hem med engagerade vuxna får ofta en positiv effekt, som beskrivet ovan påverkar även elevernas övriga fritidsaktiviteter mängden tid som spenderas på läsning, och därmed deras läsvanor.

#### **4.1.4. Läsvanor avseende tid spenderad på läsning**

I sin studie framhäver Ao och Zhang (2024, s. 11), som beskrivits tidigare, att flickor i de flesta fall läste mera avseende frekvens (hur länge de läste i tid). Även McGeown m.fl. (2014, s. 561) beskriver att flickor ansågs ha högst motivation till läsning och ägnade därmed mer tid till läsning. Ao och Zhang (2024, s. 11) betonar till skillnad från McGeown m.fl. (2014, s. 561) att när pojkar väl ägnade tid till läsning, att de läste under en längre sammansatt tidsperiod än flickorna gjorde.

Under mellanstadiet visade både pojkar och flickor störst intresse för läsning och därmed ökade även den tid som spenderades på läsning. Efter mellanstadiet skedde en tidsmässig minskning i elevernas läsvanor, Ao och Zhang (2024, s. 11) framhåller att de kan grundas i att elever under högstadietiden inte har tid för läsning.

### **4.2. Tidigare forskning om läshastighet**

#### **4.2.1. Vikten av stöd för ökad läshastighet**

Inom forskningsväsendet beskrivs stöd som en viktig faktor för att öka läshastigheten hos eleverna (Gao m.fl., 2019, s. 48; Roy-Charland m.fl., 2016, s. 731). En av dessa är gemensam läsning. Roy-Charland m.fl. (2016, s. 734) beskriver i sin studie, som genomfördes med enkäter och tester på 39 elever i årskurs 1 och 2 i en fransk skola, att den stöttning en oerfaren läsare fick genom att samläsa med en mer erfaren läsare bidrog till att eleven kunde klara av att läsa med ett bättre flyt och snabbhet än utan detta stöd. Även en studie utförd i Kina, på 108 sjätteklassare, visade på hur stöttning kunde gynna elevers läshastighet (Gao m.fl., 2019, s. 48). Studien som genomfördes med tester som eleverna fick göra visade att en inövad rytm kunde hjälpa eleverna att öka sin tysta läshastighet. Denna rytm kan liknas med en mera erfaren läsares stöd som beskrivs av Roy-Charland m.fl. (2016, s. 731) studie. Istället för att följa den erfarna läsaens ”rytm” vid samläsning kan läsaren ta stöd av rytmen för att öka läshastigheten och få mera stöd i läsningen (Gao m.fl., 2019, s. 48).

#### **4.2.2. Sambandet mellan snabbläsningsträning, läshastighet & läsförståelse**

Flertalet studier visar på ett tydligt samband mellan snabbläsningsträning och dess påverkan på läshastighet och läsförståelse (Gao m.fl., 2019; Seabra m.fl., 2017; Özkara m.fl., 2025). Resultatet av en studie som utfördes i Kina hos sjätteklassare visade på att elever som genomfört snabbläsningsträning ökade sin läshastighet jämfört med elever som inte fick snabbläsningsträning (Gao m.fl., 2019, s. 48). Snabbläsningsträningstekniken förbättrade den tysta läshastigheten genom att vidga synfältet, förbättra uppmärksamheten genom att följa en ”knackad” rytm, samt minska onödiga avbrott i läsningen. Vid de slutprov som eleverna senare genomförde syntes en signifikant skillnad där de elever som genomfört snabbläsningsträning presterade bättre än övriga elever, då inte enbart avseende läshastighet, utan även läsförståelse och läsförmåga som helhet. Sambandet mellan snabbläsningsträning, läsförståelse och

läshastighet har även studerats av Özkara m.fl. (2025). Denna turkiska studie utfördes i årskurs 2 och de 40 eleverna delades in i två grupper om 20 vardera. Den ena gruppen fick snabbläsningsträning med avsikten att vidga synfältet samt att förbättra den kognitiva bearbetningshastigheten (Özkara m.fl. 2025, s. 11). Resultaten av Özkaras m.fl. (2025, s. 13) studie visar att både läshastigheten och läsförståelsen ökar hos eleverna som fått läshastighetsträningen jämfört med kontrollgruppen. Särskilt stor var ökningen på läsflytet.

Sambandet mellan läshastighet och läsförståelse har även undersökts av Seabra m.fl. (2017). Studien utfördes på elever i årskurs 2–4 i Brasilien och eleverna läste på portugisiska. Eleverna testades utifrån kognitiv förmåga, läshastighet, ordigenkänning, lyssnande och läsförståelse (Seabra m.fl., 2017, s. 3,4). Resultatet tyder på att läshastigheten tillsammans med ordigenkänningen bidrar till läsförståelsen, där sambandet var särskilt tydligt för eleverna i årskurs 4 (Seabra m.fl., 2017, s. 6–7).

### **4.2.3. Läsvanors påverkan på läshastigheten**

I eftersökningen av tidigare forskning återfanns endast ett fåtal studier som studerade sambandet mellan läsvanor och läshastighet hos elever. Utifrån detta har ett kort avsnitt sammanställts med den forskning som gick att återfinna inom detta område.

Liu m.fl. (2025, s. 90) beskriver i sin litteraturstudie, med syfte att undersöka elevers utveckling av ordförråd, läsförståelse och läshastighet, att utökad läsning har en positiv påverkan på den undersökta läshastigheten. Även Schmidtke m.fl. (2024, s. 1) har undersökt läsvanors påverkan på läshastighet och visar på liknande faktorer som Liu m.fl. (2025, s. 90). Schmidtke m.fl. (2024, s. 1) beskriver att resultatet visade att elevernas ökade läsvanor under studiens gång gav tydliga utslag för en ökad läshastighet. Liu m.fl. (2025, s. 94, 95) framhåller även att läshastigheten ökade signifikant om eleverna fick möta vanliga ord i olika sammanhang, detta betonar även Schmidtke m.fl. (2024, s. 5) som menar att eleverna visade snabbast resultat vid läsning av skönlitteratur istället för avancerade texter.

### **4.3. Tidigare forskning om avkodning**

Fonemisk medvetenhet och kopplingar mellan grafem-fonem beskrivs i den tidigare forskningen som de centrala delarna kopplat till avkodning (Castles m.fl., 2018; Fälth m.fl., 2025; Melby-Lervåg m.fl., 2012). I en sammanställd litteraturstudie analyserades tre centrala fonologiska färdigheter, fonemisk medvetenhet, rimmedvetenhet och verbalt korttidsminne i relation till avkodningsförmågan (Melby-Lervåg m.fl., 2012, s. 322). Resultaten från barn med dyslexi har jämförts med kontrollgrupper och visar på stora brister i fonemisk medvetenhet. Elever med dyslexi visade också mindre rimmedvetenhet och sviktande verbalt korttidsminne (Melby-Lervåg m.fl. 2012, s. 336–337). Resultaten visar även att fonemisk medvetenhet är den starkaste faktorn för individuella skillnader vid ordläsning, och forskarna menar att testa denna ger en bra indikation på hur elevens fortsatta läsutveckling kommer att fortlöpa. Test av den

fonemiska medvetenheten kan då ge en indikation på om eleven behöver extra stöd (Melby-Lervåg m.fl. 2012, s. 336–337).

Fälth m.fl. (2025, s. 47) har sammanställt tidigare forskning avseende avkodning och analyserat denna. Där anges att centralt är den systematiska träningen i grafem-fonemkopplingen. Även Castles m.fl. (2018, s. 5) beskriver i sin studie vikten av grafem-fonemkopplingen i den tidiga läsinlärningen för att öka elevernas läshastighet. Fälth m.fl. (2025, s.47) framhäver även vikten av att arbeta med både riktiga och nonsensord. I en turkisk studie, avseende elever i årskurs 2 och 4, som avsåg att undersöka ordavkodningens betydelse för läsförståelsen visade resultatet också på betydelsen av att arbeta med både riktiga ord och nonsensord för att förbättra elevernas avkodningsförmåga (Kargin m.fl., 2024, s. 592, 599). Resultatet i studien visade att nonsensorden oftast tog längre tid att avkoda än riktiga ord (Kargin m.fl., 2024, s. 592, 599).

Kargin m.fl. (2024, s. 597) beskriver även att avkodningsförmågan i studien kontrollerades med hjälp av läshastighetstest innehållande både riktiga- samt nonsensord (Kargin m.fl., 2024, s. 597). Läsflyt och läsförståelse kontrollerades med hjälp av texter anpassade för åldersgruppen och resultaten indikerar att de som ansågs som goda läsare hade en högre avkodningshastighet (Kargin m.fl., 2024, s. 592). Kargin m.fl. (2024, s. 607) noterar även att de som anses som svaga läsare tycks brista i den fonologiska avkodningsförmågan. Deras resultat visar också att avkodning och läsflyt har stor inverkan på läsförståelse (Kargin m.fl., 2024, s. 607, 608).

Sammanfattningsvis visar flera studier på just den fonologiska förmågans betydelse för avkodningen. Har eleven inte utvecklat förståelsen för fonem-grafem blir det svårt med avkodningen. Det synliggörs också att nonsensord är svårare att avkoda än riktiga ord. Flera av studierna visar också vikten av en varierad lästräning, som tränar olika delar i det som *simple view of reading* definierar som läsning, det vill säga avkodning och språklig förståelse.

#### **4.4. Sammanfattning av tidigare forskning**

Sammanfattningsvis blir det tydligt att flertalet studier, från olika delar av världen, undersökt olika faktorer påverkan på läshastighet, läsvanor och avkodning. Den tidigare forskningen om läshastighet betonar att läshastigheten hos elever ofta gynnas av stöd eller snabbläsningsträning (Gao m.fl., 2019; Roy-Charland m.fl., 2016; Seabra m.fl., 2017; Özkara m.fl., 2025). Även Fälth (2025, s. 47) och Kargin m.fl. (2024, s. 607) beskriver i sin forskning om avkodning att läshastigheten har stor betydelse för den vidare läsutvecklingen. Svagare läsare har ofta svårigheter med den fonologiska avkodningsförmågan vilket gör att avkodningshastigheten sjunker. Detta bidrar i sin tur till att eleven måste lägga en större del av den kognitiva kapaciteten på avkodningen och därmed sjunker även läsförståelseförmågan (Kargin m.fl., 2025, s. 607–608). Läsvanor beskrivs i den tidigare forskningen med hur länge eleverna läser och vad de läser (Ao & Zhang, 2024, s. 11; McGeown m.fl., 2014, s. 545). I den forskning som genomförts visar resultaten på ett tydligt samband mellan skönlitterär läsning, tid spenderad på läsning samt läsutvecklingen både avseende läshastighet och läsförståelse (McGeown m.fl. 2014, s. 564).

Föreliggande studie kommer ta sin utgångspunkt i den tidigare forskningens beskrivna områden om läshastighet, läsvanor och avkodning. Utifrån detta anses det relevant att genomföra en studie med syfte att bidra med kunskap om sambandet mellan resultatet av standardiserade läshastighetstester och läsvanor hos elever i årskurs 3, där läsvanor avser, vilka genrer eleverna läser, hur ofta eleverna läser samt med vilket syfte de läser. Studien syftar även till att undersöka eventuella könsskillnader med fokus på läsvanor och resultat på standardiserade läshastighetstester i årskurs 3.

## 5. Teoretiska perspektiv

Nedan kommer de två teoretiska perspektiven *Simple view of reading (SVR)* och *Active view of reading (AVR)* att presenteras.

### 5.1. Simple view of reading

Enligt *simple view of reading (SVR)* kan läsning förstås som en produkt som bildas när avkodning och språklig förståelse sammanflätas. Gough och Tunmer (1986, s. 7) betonar även att teorin syftar på språklig förståelse vilket innebär att läsaren exempelvis kan förstå den språkliga uppbyggnaden, grammatik, ord och ordföljd i det språket som läses. Läsning är enligt modellen beroende av både avkodningsförmågan och språklig förståelse. För att bli en fullgod läsare är det därför av stor vikt att träna båda dessa förmågor (Gough & Tunmer, 1986, s. 7).

I ett förtydligande av modellen framhåller Hoover och Tunmer (2021, s. 400) att avkodningen som beskrivs ovan även kan syfta till ordigenkänning. Läsning skapas då om ordigenkänning och språklig förståelse samverkar. Vidare beskriver Hoover och Tunmer (2021, s. 400) att ordigenkänning syftar till individens förmåga att kunna känna igen och avläsa ord korrekt. Denna process sker genom olika utvecklingsstadier där ordigenkänning startar med enkla grafem-fonemkopplingar för att sedan övergå i ortografisk ordigenkänning.

LegiLexi (u.å.) har gjort en svensk sammanställning av Gough och Tunmers (1986) teori *simple view of reading*. LegiLexi (u.å.) betonar liksom som Gough och Tunmer (1986, s. 7) att läsning är en produkt av avkodning och språklig förståelse. De beskriver även att avkodning ska ses som den tekniska faktorn i läsning, och språkförståelse syftar till förståelse av ord och meningsbyggnad.

Utifrån Gough och Tunmer (1986, s. 7) samt Hoover och Tunmer (2021, s. 400) beskrivningar av SVR blir det tydligt att teorin är relevant utifrån denna studies syfte att bidra med kunskap om sambandet mellan resultatet av standardiserade läshastighetstester och läsvanor hos elever i årskurs 3, där läsvanor avser vilka genrer eleverna läser, hur ofta eleverna läser samt med vilket syfte de läser. Studiens syfte är även att undersöka eventuella könsskillnader med fokus på läsvanor och resultat på standardiserade läshastighetstester i årskurs 3. SVR framhåller som beskrivet ovan att läsning skapas när avkodning (ordigenkänning) och språklig förståelse sammanflätas. De betonar även att både avkodning (ordigenkänning) och språklig förståelse behöver tränas för att läsning ska uppnås. I föreliggande studie analyseras elevernas avkodningsförmåga (ordigenkänning) genom att titta på elevernas resultat på standardiserade läshastighetstester. Hoover och Tunmer (2021, s. 400) beskriver att läshastighet och avkodningsträning är en viktig del i att bli en god läsare. Utifrån detta blir det tydligt att den här studien till största del ämnar ta fasta i den ena delen av SVR där avkodning och ordigenkänning kommer vara i fokus. Hoover och Tunmer (2021, s. 400) beskriver, som nämnt ovan, att ordigenkänning grundar sig i olika stadier där eleven börjar med grafem-fonemkoppling för att sedermera utveckla en ortografisk ordigenkänning, denna beskrivning blir central i föreliggande studies analys.

### 5.1.1. Kritiska synpunkter

LegiLexi (u.å.) lyfter fram att SVR kan anses förenklad då studier av hjärnan har visat att det är flera förmågor än avkodning och språkförståelse som aktiveras vid läsning. Även Hallin (2025b) framhåller brister inom SVR, modellen beskriver tydligt *vad* som behövs för att uppnå läsning och bli en god läsare dock brister modellen i information kring *hur* eller *när* denna undervisning ska genomföras. Hallin (2025b) beskriver vidare att för att kunna använda SVR behöver lärare komplettera med annan forskning som visar på *hur* och *när* denna undervisning ska genomföras. Gough och Tunmer (1986, s. 7) beskriver att många kritiker till avkodning menar att förespråkare antar att avkodning kan likställas med läsning. Gough och Tunmer (1986, s. 7) menar dock att inga vetenskapliga förespråkare för avkodningsfenomenet menar på att avkodning kan likställas med läsning. Avkodning kan inte skapa läsning för sig självt, men avkodning behövs för att kunna läsa.

### 5.2. Active view of reading

Till skillnad från SVR består *Active view of reading* (AVR) av fler komponenter än avkodning och språkförståelse. Enligt Duke och Cartwright (2021, s. 28) utgår SVR ursprungligen ifrån tesen att avkodning (ordigenkänning) och språkförståelse är två separata företeelser. AVR inkluderar fler processer än avkodning och språkförståelse, såsom exekutiva funktioner som uppmärksamhet, motivation, arbetsminne, flexibilitet och strategier. De brister som den enkla modell SVR utgör kompenseras i AVR med kognitiva funktioner och vidgade begreppsförståelser. Duke och Cartwright (2021, s. 28, 33) påpekar att det är en förenkling att inte ta med de överbryggande kognitiva processer som sker i överlappet mellan ordigenkänningen och språkförståelse, eller de självreglerande förmågorna som fokus, motivation, strategianvändning och övervakning av den egna förståelsen under läsning. De anser att de överbryggande processerna läsflyt, ordförråd och morfologisk medvetenhet har betydelse för att länka ihop avkodning och språkförståelse. Dessutom anser Duke och Cartwright (2021, s. 25) att SVR inte ger lärare någon vägledning när elever har problem. I Hallins analys (2025b) beskrivs de överbryggande processerna som bidragande faktorer till att få syn på fler faktorer som är avgörande för *vad* som behövs i läsprocessen. Processer som läsriktning, läsflyt, interpunktion, ordförråd och frasförståelse finns med som stödjande processer för både avkodning och läsförståelse. Processerna är beroende av varandra för att utveckla en god läsförmåga (Hallin, 2025b).

**Figur 1:** Modell för active view of reading



*The Active View of Reading (Duke & Cartwright, 2021). Översättning/bearbetning Anna Eva Hallin ©*

Som ovan beskrivet anser Hallin (2025b) att det som är en fördel med både modellen AVR och SVR är att de beskriver *vad* som krävs för att utveckla en god läsförståelse. AVR anses dessutom göra en ansats till att vägleda lärare i vilka förmågor det behöver arbetas med för att elevernas läsförståelse ska förbättras (Hallin, 2025b). Dock anses ingen av modellerna säga något om *hur* eller *när* dessa insatser för en utveckling av läsförståelse ska ske.

AVR teorin kritiserar bland annat av Hallin (2025a) som menar att SVR är väl underbyggt med forskning, medan AVR är ett nytt koncept som inte har tillräckligt med understödd forskning för att ersätta SVR. Vidare ställer sig Hallin (2025a) kritisk till att det Duke och Cartwright (2021) tar stöd av för att AVR bör ersätta SVR är just det som motiverar att SVR fortsatt har starkt stöd. Hallin (2025a) medger dock att SVR har missförstått och feltolkats tidigare, vilket kan göra att AVR har en uppgift att förklara tankarna bakom lästeorin på ytterligare sätt. Ytterligare en aspekt som kritiserar av Hallin (2025b) är att AVR anses kunna vara lärare behjälpliga i de överlappande processerna, och att lärare bör undervisa i dessa. Slutligen ifrågasätter Hallin (2025b) ifall de överlappande processerna är hela förklaringen till formeln för läsning, och påpekar samvariation som en trolig faktor, att en person som i hög grad exponeras för texter förbättrar samtliga förmågor, och att de stöttar varandra. Därvid blir det osäkert att påstå att just de överlappande processerna i modellen av AVR är det avgörande.

AVR kommer fungera som ett komplement till modellen SVR i det kommande analys/diskussionsavsnittet där de överlappande och självreglerande processerna i AVR kan användas för att förstå studiens resultat.

## 6. Metod

I följande avsnitt kommer val av metod att presenteras för föreliggande studie. Avsnittet kommer även belysa urvalsprocess, mätinstrument, validitet och reliabilitet och de etiska överväganden som gjorts.

### 6.1. Val av metod

Utifrån studiens syfte att bidra med kunskap om sambandet mellan resultatet av standardiserade läshastighetstester och läsvanor hos elever i årskurs 3 föll valet på att använda en kvantitativ forskningsansats med enkät och resultat från LegiLexis läshastighetstest AVK1 (riktiga ord) och AVK2 (nonsensord) vid insamlingen av empiri (LegiLexi u.å.). Dimenäs (2020, s. 48–49) och Larsen (2018, s. 44) framhåller att en kvantitativ metod ofta kan användas för att undersöka om ett visst val eller agerande får en positiv eller negativ påverkan på något annat. Detta kan göras med olika sambandstudier där resultatet omvandlas till numeriska data. Som beskrivet ovan avsåg denna studie att undersöka sambandet mellan läsvanor och resultat på läshastighetstester.

Larsen (2018, s. 31) beskriver att det finns flera faktorer som påverkar vilken metod en studie bör använda. Larsen framhåller vidare att valet av datainsamlingsmetod ofta är avgörande. En kvantitativ studie söker efter mätbara data vilket syftar till ett resultat som går att mäta med siffror. Larsen (2018, s. 35) framhåller även att kvantitativa undersökningar kan innebära generaliserbarhet inom området, vilket innebär att resultatet är generaliserbart inom liknande grupper. Larsen (2018, s. 35) framhäver dock att för att kunna göra en studie generaliserbar behöver en större mängd individer delta i studien samt att ett statistiskt urval behöver föregå studien. Denna studie avsåg att undersöka tre klasser i årskurs 3 vilket är cirka 80 elever. Om man ser till alla Sveriges elever i årskurs 3 är detta en mycket liten del av populationen, vilket gör att det kan vara svårt att påvisa att denna studies resultat är generaliserbara för alla elever i årskurs 3 i hela Sverige. Studien kommer dock kunna bidra med en ökad förståelse för läsvanors betydelse.

### 6.2. Mätinstrument

#### 6.2.1. Enkät

För att samla in data om elevernas läsvanor gjordes valet att använda en enkät, något som Larsen (2018, s. 35) framhåller som en vanlig datainsamlingsmetod vid kvantitativa undersökningar. Även Dimenäs (2020, s. 119) framhåller att enkäter bör användas vid kvantitativa studier som vill undersöka något som går att visa i siffror eller grafer. Denna studies frågeställningar syftar till att undersöka samband som kan analyseras med hjälp av statistiska analyser eller mätas genom siffror och grafer.

Första delen i enkäten (Bilaga A) i denna studie bestod av både fasta kryssfrågor och möjlighet att svara med eget svarsalternativ om inget av alternativen stämde, medan sista delen av enkäten

var tabellarisk. Larsen (2018, s. 34) och Trost (2012, s. 72) beskriver att enkäter ofta grundar sig i icke-öppna frågor men att öppna frågor kan användas för att förtydliga eller fördjupa. Denna studie använde sig av en kombination av det som Trost (2012, s. 72) och Larsen (2018, s. 34) beskriver som icke-öppna frågor med flera fasta svarsalternativ, med möjlighet till att göra en egen kommentar där behovet fanns, och tabellariska frågor (Trost, 2012, s. 71). Enkätfrågorna bestod av frågor om elevernas läsvanor: Vilka genrer de läser, hur många minuter de läser per dag, samt av vilken anledning de läser. Detta på grund av att vi önskade få en god inblick i elevernas läsvanor avseende om de läser digitalt eller analogt, syfte med läsningen och tid spenderad på läsning av varje genrer. Reflektionen gjordes att enkäten skulle bli väldigt omfattande om vi gjorde frågor med fasta svarsalternativ. Vi valde därför att delen gällande elevers läsvanor avseende genrer blev tabellarisk. Vi valde även att färgmarkera enkäten för att försöka underlätta så att eleverna skulle kunna se vilken rad de var på när de besvarade enkäten. Ejlertsson (2019a, s. 16) framhåller även att antalet frågor som kan ställas i en enkät är begränsat, studier visar att respondenter som inte behöver ägna mer än 20 minuter på att svara på enkäten är mera benägna att svara. Det var därför av stor vikt att frågorna som ställdes i enkäten inför denna undersökning var begränsade och precisa.

Enkäten som användes i studien bestod även av ett antal bakgrundsfrågor. Ejlertsson (2019a, s. 92) beskriver att bakgrundsfrågor är frågor som ofta återfinns i de flesta enkäter. Det kan vara frågor om exempelvis ålder, kön och utbildning. Denna studie efterfrågade vilket kön eleverna identifierar sig som, och vilket år och månad de är födda. Ejlertsson (2019a, s. 93) betonar att frågor om kön ofta har varit en vanlig fråga i enkäter men att det under senare år blivit en mera känslig fråga som bör argumenteras för med hjälp av studiens syfte. Denna studie avsåg att undersöka huruvida det finns eventuella skillnader mellan könen gällande läsvanor och resultat på standardiserade läshastighetstester, därmed ansågs det relevant att fråga om eleverna könsidentitet. Enkäten presenteras i Bilaga A.

### **6.2.2. Lëshastighetstest – LegiLexi**

I denna studie använde vi testresultaten från LegiLexis läshastighetstest AVK1 och AVK2 som mäter avkodningsförmågan under 1 minut på riktiga ord (AVK1) och nonsensord (AVK2) (LegiLexi, u.å.). LegiLexi beskriver att deras tester utgår från teorin SVR, där läsförmåga definieras som avkodning och språkförståelse (LegiLexi, u.å.). LegiLexis avkodningstester syftar till att undersöka elevernas tekniska läsning från årskurs 1. Dessa tester genomförs enskilt mellan en lärare och en elev. Som underlag i studien användes resultaten från AVK1 och AVK2 som eleverna i årskurs 3 genomförde några veckor innan de besvarade enkäten.

**Tabell 4:** *Bedömningsmatrix AVK1 och AVK2*

Nivå	AVK1	AVK2
L6	90-144°	50-144°
L5	80-89	45-49
L4	60-79	35-44
L3	40-59	25-34
L2	20-39	15-24
L1	0-19	0-14

Ovan visar Tabell 4 den bedömningsmatrix som går att återfinna på LegiLexi (u.å.). Tabellen visar nivåerna L1–L6 och antal lästa ord som ska uppnås för både AVK1 och AVK2, som beskrivet ovan. För att uppnå godkänd nivå på AVK1 i årskurs 3 behöver eleven läsa som lägst på en L5 nivå vilket för AVK1 motsvarar minst 80–89 ord, och för AVK2 45–49 nonsensord lästa på 1 minut (LegiLexi, u.å.).

### **6.3.           Analysmetod - Statistisk analys**

Utifrån studiens syfte att bidra med kunskap om sambandet mellan elever i årskurs 3 läsvanor, där läsvanor avser tid spenderad på läsning, genrer och syfte med läsning, ansågs det relevant att genomföra en sambandstudie med hjälp av korrelationsanalys som statistisk analysmetod. En korrelationsanalys har för avsikt att belysa huruvida flera variabler samverkar och påverkar varandra (Field, 2018, s. 334–336). Korrelationsanalysen gjordes mellan två olika variabler i taget, exempelvis hur resultat på läshastighetstest korrelerar till läsning av skönlitteratur. I studien användes Statistical Package for the Social Science (SPSS) (IBM SPSS Statistics, u.å. version 30.0.0.0), ett statistikprogram som hjälpte till att utföra olika statistiska beräkningar och tester för att påvisa det eventuella sambandet mellan elevers läsvanor och resultat på de standardiserade läshastighetstest.

För att sammanfatta och tydliggöra den insamlade empirin användes deskriptiv statistik för att ge en tydligare bild av tendenser och fördelningar av det insamlade materialet (Thrane, 2021, s. 23). Hypotesprövning avseende gruppskillnader med hjälp av t-test har genomförts, detta test kan enbart användas där variabeln är normalfördelad (Ejlertsson, 2019b, s. 130–131). Detta medförde att t-testet enbart kunde användas med variabeln AVK1. Även Mann-Whitney U-test användes i studien för att testa eventuella gruppskillnader mellan flickor och pojkar. Ejlertsson (2019b, s. 176) beskriver att Man – Whitney U-test är ett icke parametriskt test som används vid oberoende observationer när variablerna inte är normalfördelade. Vid redovisning av resultaten kommer *p*-värde att användas för att beskriva om det är statistiskt signifikant eller ej. Effektstorlek (*r*) kommer anges för att beskriva hur stor effekten är, liten effekt (0.2) Måttlig (0.5) Stor (0.8) (Borg & Westerlund, 2012, s. 224–225). För att analysera gruppskillnader, det vill säga skillnader mellan pojkar och flickor, har vi även använt Chi-två test. Detta test har använts då det inte funnits någon normalfördelning på insamlade data då testet jämför dessa med hur utslaget skulle blivit om slumpen fått råda (Berg & Westerlund, 2012, s. 380–382).

## 6.4. Genomförande

### 6.4.1. Urval

I studien användes inkluderingskriterier, det vill säga faktorer som måste uppfyllas för att vara aktuell som deltagare i studien. Det viktigaste inkluderingskriteriet som använts för urvalet av informanter är att skolorna använder just LegiLexi AVK1 och AVK2, då studien avsåg att undersöka sambandet mellan läsvanor och resultat på AVK1 och AVK2. Valet gjordes även att fokusera på elever i årskurs 3. Detta för att det är sista årskursen innan eleverna växlar över till mellanstadiet. Eleverna har då fått läsundervisning parallellt med att deras förmågor och utveckling avseende läsutveckling följts genom kartläggningar under lågstadietiden såsom Skolverkets *Hitta språket* (Skolverket, 2026) och *Nationellt bedömningsstöd* (Skolverket, 2022c) för att säkerställa den läsgaranti som Skollagen föreskriver (SFS 2010;800, 3 kap 1§). Undersökningen riktades således inte till elever i andra årskurser än årskurs 3. Undersökningen använde inte heller elever vars skola använder sig av andra tester än LegiLexis AVK1 och AVK2 (LegiLexi, u.å.). De elever som inte erhöll godkännande för deltagande genom underskrift av vårdnadshavare fick inte heller delta i enkätundersökningen.

Det urval som gjordes gällande skolor, lärare och elever har skett genom det Dimenäs (2020, s. 95) benämner som bekvämlighetsurval. Dimenäs (2020, s. 95) beskriver att bekvämlighetsurval är vanligt förekommande vid examensarbeten, där studenter gjort ett urval i en population som finns i närheten och uppfyller inkluderingskriterierna. För att finna skolor som uppfyllde kravet om användande av LegiLexi AVK1 och AVK2 i årskurs 3 skickades frågan ut till en skola som fanns inom kontaktnätet där vi visste att LegiLexi användes. Ett formellt mejl skickades till rektor där studiens syfte beskrevs och kontaktuppgifter till undervisande lärare i årskurs 3 efterfrågades. Efter kontakt med rektorn kontaktades de aktuella lärarna och en speciallärare via mejl för att informeras om studien och bestämma tid för ett möte där information om studiens genomförande kunde ges. Ett möte genomfördes sedan med de tre undervisande lärarna i årskurs 3 på skolan som visat intresse att delta i studien och de fick information om hur studien skulle genomföras. Efter avslutat möte delgavs även lärarna informations- och samtyckesbrevet (Bilaga B & C). Lärarna svarade sedan för att dela ut informations- och samtyckesbrevet till eleverna, eleverna informerades även om att de skulle visa brevet för sina vårdnadshavare. Ett datum för genomförande av studien bestämdes sedan 1,5 vecka efter att informations- och samtyckesbrevet blivit utdelade till eleverna på skolan. De elever som erhållit samtycke från vårdnadshavare vid genomförandet fick delta i studien, de elever som saknade samtycke erbjöds en annan uppgift av undervisande lärare. I avsnittet *metoddiskussion* kan vidare resonemang om bortfall återfinnas.

### 6.4.2. Procedur

Att genomföra pilotstudier är ett vanligt sätt att säkerställa att de frågor som konstruerats inför en enkät fungerar på målgruppen (Ejlertsson, 2019a, s. 99). Genom att utföra en pilotstudie på ett antal personer med samma inkluderingskriterier ges möjlighet till att innan den riktiga enkätundersökningen genomförs, säkerställa att frågorna förstås och inte misstolkas av

respondenterna. För att testa frågorna gällande elevers läsvanor (genre, tid spenderad på läsning, syfte med läsning) genomfördes en pilotstudie på en skola där den riktiga studien ej skulle genomföras. Pilotstudien genomfördes av 18 elever i årskurs 3. Eleverna uppfyllde därmed inkluderingskriteriet att de skulle gå i årskurs 3. Elevernas vårdnadshavare fick innan pilotstudien genomfördes ett informations- och samtyckesbrev (se Bilaga D & E) hemskickat via klassläraren. De elever som erhöll samtycke från vårdnadshavare fick sedermera delta i pilotstudien. Innan pilotstudien genomfördes fick eleverna information om hur proceduren skulle gå till och frågorna gick även igenom med förtydligande exempel för att öka deras förståelse. Eleverna informerades även om att de kunde välja att avstå från enkäten även om deras vårdnadshavare givit sitt samtycke. Efter genomförd pilotstudie gjordes en reflektion utifrån de frågor och svar som framkommit och utifrån detta ändrades parametern minuter per vecka till minuter per tillfälle för att förenkla för respondenterna. Frågeställningen kvarstår dock att studien undersökt minuter per vecka, detta gjorde att vi efter avslut enkät fick sammanställa elevernas svar.

Efter genomförd pilotstudie kontaktades återigen specialläraren vid skolan där den riktiga studien skulle genomföras. Under detta möte förklarades tydligare hur enkäterna och resultat på AVK1 och AVK2 skulle kodas för att de ska hållas anonyma för oss. Specialläraren fick sedan enkäterna med sig för att kunna förbereda kodning och anonymisering. Vidare information om anonymiseringen återfinns under *etiska överväganden*.

Efter pilotstudien besvarades studiens enkät av de elever som uppfyllt de uppställda kriterierna efterföljande vecka. Enkäten besvarades under samma dag i de tre olika klasserna. Alla elever som fått samtycke till att delta i studien fick information om hur ifyllandet av enkäten skulle gå till. Frågorna gick igenom och lästes högt för att öka elevernas förståelse för vad frågorna handlade om. Innan enkäten delades ut fick eleverna information om att de kunde välja att avstå från enkäten även om deras vårdnadshavare givit sitt samtycke. Alla elever med påskrivet samtycke genomförde dock enkäten. Eleverna informerades även om att de ej skulle skriva namn på papperet och om de hade frågor skulle de räkka upp handen. När eleverna var klara med enkäten vände de enkäten upp och ner på bänken och fick sedan ägna sig åt annat arbete. När alla var klara samlades enkäterna in av oss. Sedan parades enkätsvaren ihop med elevernas kodade resultat, denna procedur av anonymisering går att läsa om under avsnittet *etiska överväganden*. När vi granskade svaren såg vi en återkommande rubrik under genren annat, nämligen meddelanden. Den genren döptes till sms och innehåller det elever angett som meddelanden och består troligtvis både av sms och chattkonversationer från spel och sociala medier.

## **6.5. Deltagare**

Informationsbrev- och samtyckesblankett (Bilaga B & C) skickades ut till 81 elever i årskurs 3. Vid genomförandet av studien deltog 56 elever som erhållit samtycke från vårdnadshavarna. Detta gav ett bortfall på 25 elever som antingen var frånvarande den aktuella dagen, eller inte haft en påskrivet samtyckesblankett med sig. Dessa elever utförde annat skolarbete under tiden.

Bryman (2018, s. 290) beskriver att bortfall är vanligt förekommande vid enkäter som datainsamlingsmetod. Bortfallets påverkan på denna studie kommer att diskuteras vidare i avsnittet *metoddiskussion*. Tre klasslärare hjälpte till att dela ut de anonymiserade enkäterna och en speciallärare kodade enkäterna som skulle användas i studien.

## 6.6. Validitet och Reliabilitet

För att säkerställa studiens trovärdighet inom forskningsväsendet är det viktigt att säkra hög grad av validitet och reliabilitet (Larsen, s. 2018, s. 59). Larsen (2018, s. 59) beskriver att validitet inom den kvantitativa metoden handlar om att mäta det som ska mätas, vilket innebär att frågor ska ställas om det som ska undersökas. Kvantitativa studier syftar ofta till att undersöka olika orsakssamband vilket innebär olika faktorer eller fenomen som påverkar varandra eller påverkar ett av fenomenen. Föreliggande studie avser att undersöka samband mellan läsvanor och resultaten vid standardiserade läshastighetstester. Viktigt är att alla faktorer som avses att undersökas lyfts med i enkätfrågorna (Larsen, 2018, s. 59–60). För att säkerställa detta gjordes en lista med de faktorer som avsågs att besvaras för att sedan formulera frågor kopplat till detta. För att testa dessa frågor genomfördes även en pilotstudie, en beskrivning av pilotstudien återfinns under *procedur*.

Larsen (2018, s. 34) betonar även att validiteten i en kvantitativ undersökning ökar om respondenten ges möjlighet att svara öppet på frågan eller om liknande frågor ställs flera gånger, då detta ger respondenten möjlighet att förtydliga sig eller utveckla sitt svar, vilket gör det lättare vid analysen av resultaten. Begreppsmässig validitet är en annan aspekt Larsen (2018, s. 60–61) anger som betydande för att säkerställa god ekvivalens, det vill säga likvärdighet. Begreppsmässig validitet avser hur väl en mätmetod faktiskt mäter det teoretiska begrepp som avses att mätas. Där kan frågor avseende hur lång tid eleven läst ställas med svar i minuter i stället för mer precisa angivelser som graderingar i stil med lite, medel eller mycket. Validitet i enkäter handlar mycket om att formulera precisa frågor så respondenten svarar på det som studien avser att undersöka. Det är därför viktigt att frågorna är väl genomtänkta vid skapande av enkäten.

Vid kvantitativa undersökningar är även reliabilitet en viktig faktor (Ejlertsson, 2019a, s. 14). Erhåller studien hög reliabilitet ska upprepade mätningar ge liknande resultat (Ejlertsson, 2019a, s. 117–118). För att öka studiens reliabilitet är det, liksom vid validitet, viktigt att konstruera precisa frågor som ställs på ett korrekt sätt. Har frågorna stora brister kan stor slumpvariation uppstå, vilket leder till att resultaten inte blir likartade om studiens upplägg skulle återupprepas (Ejlertsson, 2019a, s. 117–118). Inför genomförandet av denna studie var det därför viktigt att ha i åtanke att en felmarginal kunde uppstå även om frågorna var precisa och korrekta. Med tanke på att respondenterna var elever i årskurs 3, som inte har lika stor erfarenhet eller språklig förståelse som en vuxen respondent, misstänker vi att det finns en viss felmarginal i deras svar.

Ejlertsson (2019a, s. 14–15) beskriver även för- och nackdelar med enkäter som datainsamlingsmetod, samt belyser att enkäter går att applicera på en större urvalsgrupp utan

att arbetsbelastningen blir för stor. Detta bidrar i sin tur till att resultatet kan vara statistiskt representativt vilket innebär att resultatet gäller för hela populationen (Larsen, 2018, s. 33). Denna studie undersökte svaren från 56 elever i årskurs 3 med fokus på deras läsvanor där läsvanor avser genrer, tid som läses och anledning till läsning. Utifrån Ejlertssons (2019a, s. 14–15) beskrivning om att enkäter underlättar undersökningar som genomförs på ett större urval, anses enkäter som en väl motiverad datainsamlingsmetod för denna undersökning.

Gällande reliabilitet, eller precisionen av det som mäts, kan osäkerhet råda om vissa variabler. Då eleverna själva skulle skatta den tid de läser utanför skoltid kan barns tidsuppfattning vara en del som kan ge osäkerhet, både för att de skattar tiden felaktigt och för att de kan känna att de borde läsa mer och därför kanske svarar att de läser mer/oftare än vad de gör i verkligheten. Även att ange typ av genre kan medföra att eleverna känner att de förväntas svara att de exempelvis läser skönlitteratur i större utsträckning än de verkligen gör, då det finns en risk att informanter tenderar att anpassa sina svar efter de sociala normerna, överdriva önskvärda beteenden och underskatta mindre önskvärda beteenden (Ejlertsson, 2019, s. 76). För att motverka låg reliabilitet hade vi tydliga genomgångar med eleverna innan genomförandet av studien. Vi som ansvarade för studien fick då chansen att förtydliga för eleverna och även berätta att har de svårigheter med att exempelvis summera tiden skulle de räcka upp handen så hjälpte vi till.

## **6.7. Etiska överväganden**

Etiska överväganden och reflektioner är en viktig del att ta i beaktande vid vetenskapliga studier (Ejlertsson 2019, s. 34.; Vetenskapsrådet, 2024). Informationskravet, Samtyckeskravet, Konfidentialitetskravet och Nyttjandekravet är viktigt att förhålla sig till (Ejlertsson, 2019a, s. 35). År 2024 publicerade även Vetenskapsrådet (2024, s. 12–13) riktlinjer kring forskningsetik där de beskriver begreppen forskningsintresse, skyddsintresse, öppenhetsintresse och förtroendeintresse.

Informationskravet, samtyckeskravet och skyddsintresset har tagits hänsyn till genom att ett information/samtyckesbrev skrivits och distribuerats. I brevet framgick studiens syfte och hur den kommer att genomföras (se Bilaga B och C). I informationen om anonymitet och samtycke till vårdnadshavare framgick även att eleverna när som helst under studiens gång kunde välja att avbryta, även om vårdnadshavaren gett samtycke. Detta är något som Ejlertsson (2019a, s. 35–36) och Vetenskapsrådet (2024, s. 62) beskriver som särskilt viktigt vid undersökningar som studerar barn under 15år. Även om vårdnadshavare givit sitt samtycke ska barnet alltid själv kunna bestämma om hen vill avbryta. Vid genomförandet av enkäterna i klassrummen delgavs eleverna muntligt om möjligheten om att avstå att delta.

Ejlertsson (2019a, s. 36) framhåller som beskrivet ovan att konfidentialitetskravet är en viktig aspekt att ta hänsyn till för att uppnå god forskningsetik. Konfidentialitet innebär att enskilda individer från studien inte ska kunna identifieras när resultatet presenteras. Vid genomförandet av denna studie hjälpte en speciallärare på den utvalda skolan till att koda elevernas resultat på

AVK1 och AVK2. Enkäten och resultaten på AVK1 och AVK2 kodades med en bokstav och en siffra A01-A26, V01-V27 och K01-26. Specialläraren skrev på förhand dessa koder på enkäterna och sedan överlämna en lista till undervisande lärare där elevernas namn och koder stod. Vid genomförandet av studien delade lärarna ut enkäterna enligt listan, detta för att säkerställa att vi ej ska skulle veta namn på eleverna. Specialläraren överlämnade även en lista till oss där koderna står med resultaten (utan namn) på AVK1 och AVK2, denna lista kunde sedan användas vid sammanfogandet av enkätsvar och resultat på AVK1 och AVK2. När eleverna besvarat enkäten samlades enkäterna in av oss som genomfört detta arbete, detta för att säkerställa att undervisande lärare i klasserna ej fick ta del av elevernas enkätsvar. Genom att använda sig av koderna och att enkäterna samlades in av oss i stället för av undervisande lärare, säkerställdes att all information är anonym för oss och enkätsvaren är anonyma för läraren. Detta beskrivs även som viktigt av Vetenskapsrådet (2024, s. 12–13), där intresset att skydda respondenterna i en studie ska ses som det högst prioriterande vid genomförande av vetenskapliga studier.

Vid presentation av resultaten kommer inte elevernas koder att presenteras då studiens syfte är att undersöka samband, detta innebär att olika sambandsvariabler kommer att presenteras. De undervisande lärarna i klasserna kommer dock kunna ta del av resultatet och se hur elevernas läsvanor/ resultat på AVK1 och AVK2 såg ut på gruppnivå. Denna information klassas dock inte som känslig eller individualiserad (Ejlertsson, 2019a, s. 35–36).

Vetenskapsrådet (2024, s. 13) beskriver att studiers öppenhet på senare tid tagit större plats avseende de etiska aspekterna. Det är viktigt då både forskningen och de resultat som presenteras blir tillgängliga och öppna för åtkomst av alla. Vetenskapsrådet (2024, s. 13) betonar dock att öppenheten om forskningen ej får påverka respondenternas anonymitet eller skydd. Denna studie hade ett öppet förhållningsätt i den mån det gick, vilket innebär att studiens forskningsprocess och de val som gjordes finns presenterat ovan för att läsaren ska få en inblick i den procedur som genomfördes. I resultatavsnittet ges även beskrivningar över de statistiska analyser som gjorts i SPSS för att öka studiens öppenhet. Studien kommer dock inte kunna publicera fakta som namn, skola och område på deltagande elever och skolor som varit med i studien. Detta för att inte äventyra skyddsintresset (Vetenskapsrådet, 2024, s. 13).

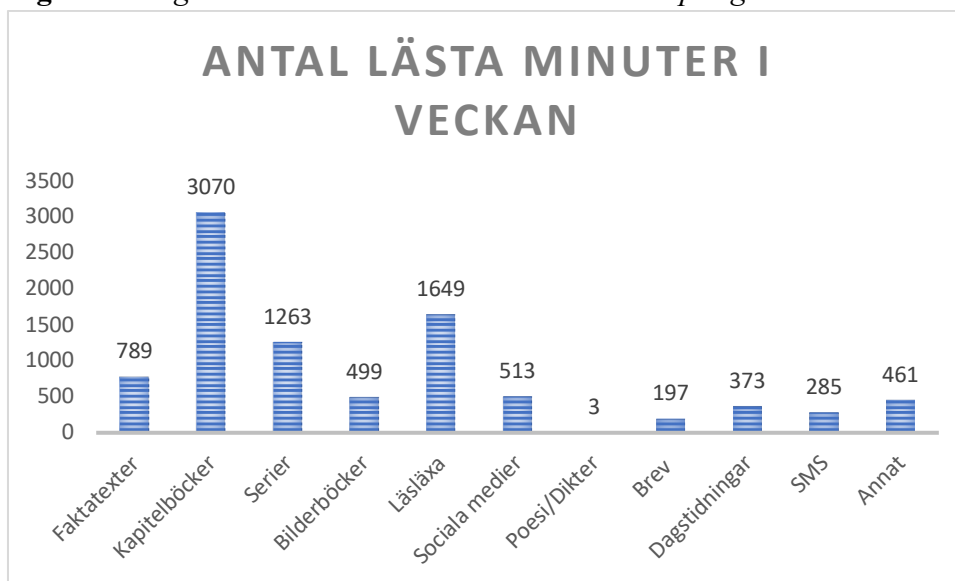
## 7. Resultat

Nedan kommer resultatet av studien att presenteras kopplat till studiens syfte och frågeställningar. För att förtydliga resultatet kommer diagram och tabeller att användas.

### 7.1. Läsvanor avseende tid spenderad på läsning

Den första frågeställningen handlar om elevernas läsvanor i årskurs 3 där läsvanor avser tid spenderad på läsning, lästa genrer och syfte med läsningen. *Figur 2 visar* att eleverna i studien spenderar mest tid på läsning av kapitelböcker. Sammanlagt uppger eleverna att de läser genren 3070 minuter totalt i veckan. Minst tid spenderas på poesi/ dikter, 3 minuter.

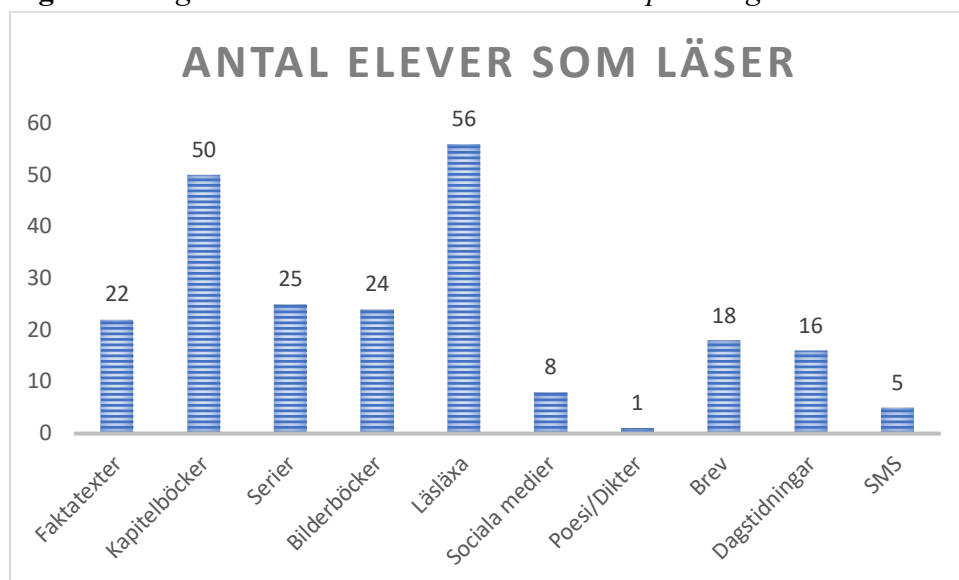
**Figur 2:** Diagram över antal lästa minuter i veckan per genre



## 7.2. Läsvanor avseende genrer

Nedan visar *Figur 3* antal elever som uppger att de läser respektive genrer. Läsläxa är den vanligaste genren då samtliga elever uppger att de läser den (n=56). Kapitelböcker är den näst vanligast genren, 50 elever läser genren av (n=56). Poesi/Dikter är den genren som lägst antal elever läser, 1 av (n=56).

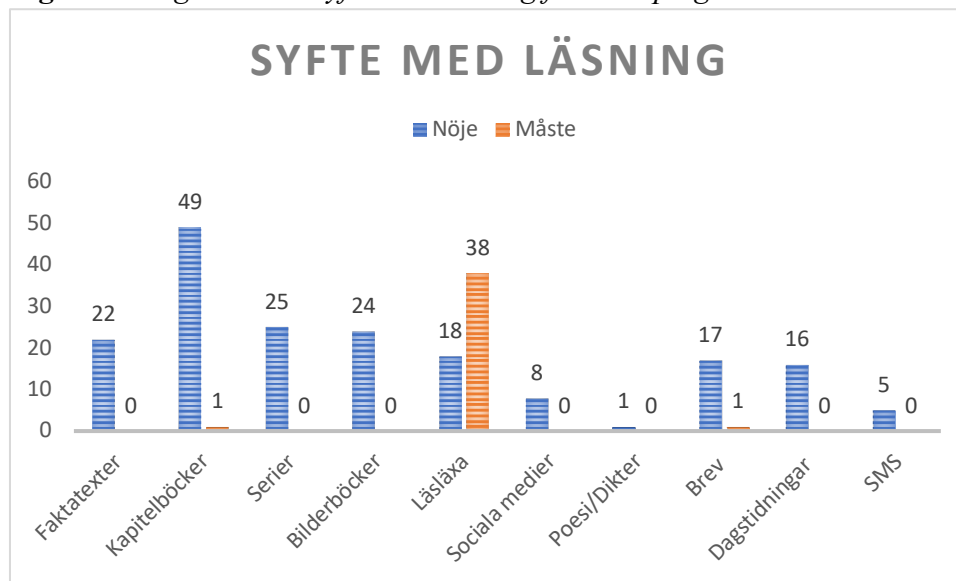
**Figur 3:** Diagram över antal elever som läser respektive genrer



### 7.3. Läsvanor avseende syfte med läsning

Nedan visar *Figur 4* visar att de flesta genrer läses för nöjes skull. X-axeln i *Figur 4* representerar de olika genrerna och Y-axeln representerar antal elever som svarat. De orange staplarna representerar antal elever som svarat att de läser respektive genre för att de måste. De blå staplarna i diagrammet representerar antal elever som svarat att de läser respektive genre för nöjes skull. En person vardera anger att de läser kapitelböcker och brev för att de måste. Genren läsläxa är den genre som avviker, då fler elever uppger att de läser för att de måste än de som anger att det är för nöjes skull.

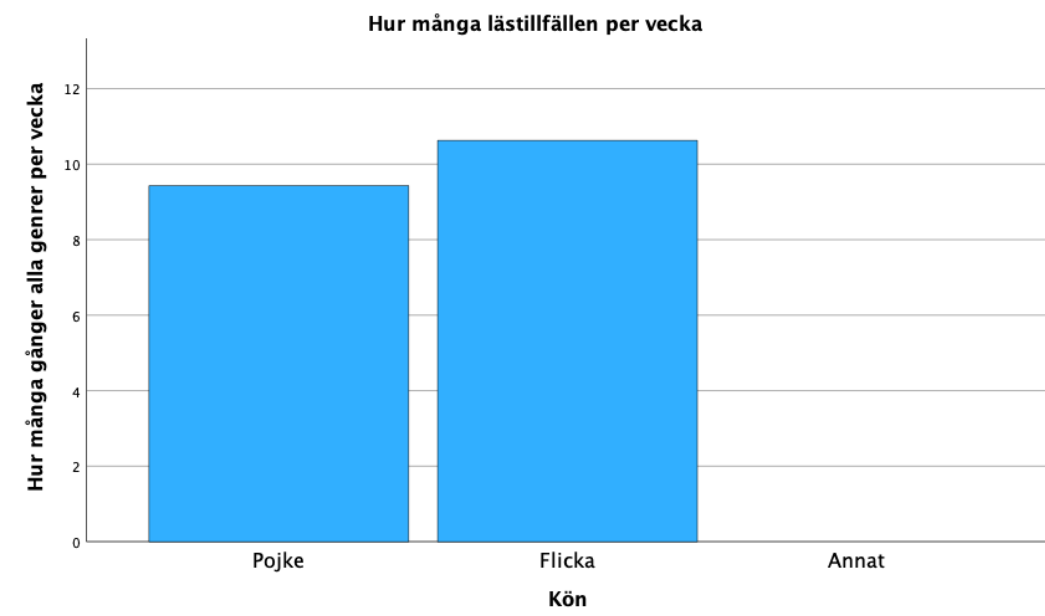
**Figur 4:** Diagram över syfte med läsning fördelat på genrer



## 7.4. Gruppkillnader avseende tid spenderad på läsning

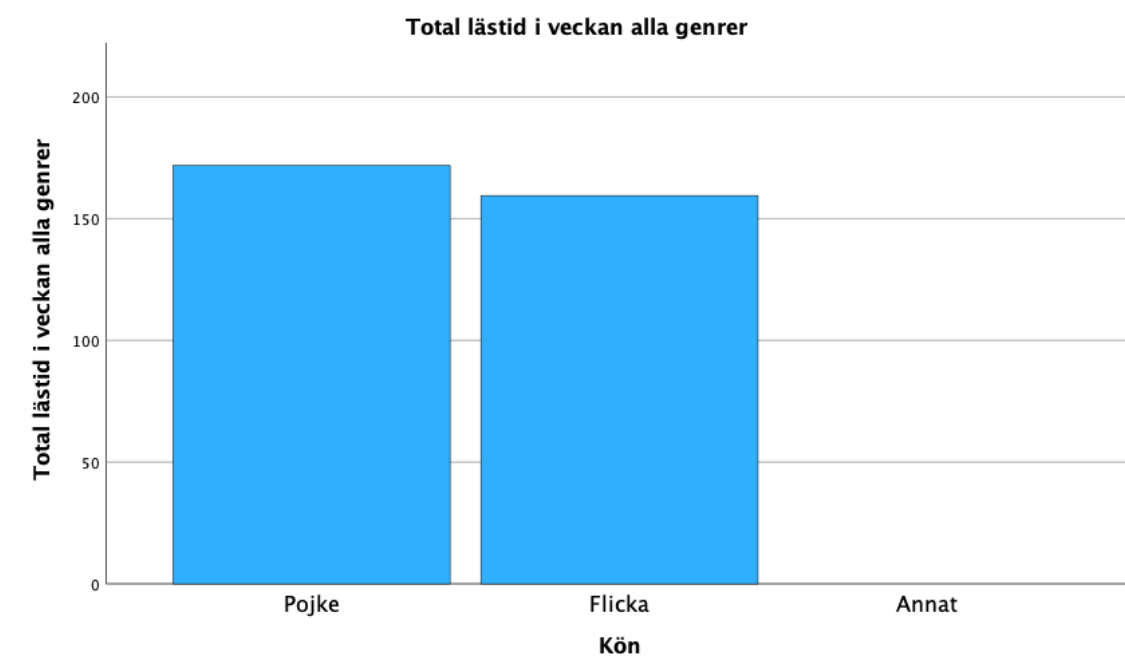
Den första frågeställningen handlar även om eventuella gruppkillnader avseende de angivna läsvanorna och angivet kön. *Figur 5* visar nedan medelvärdet av det antal gånger pojkar och flickor anger att de läser i veckan, oavsett genre. X-axeln visar elevernas kön (pojke, flicka, annat). Y-axeln visar antal gånger i veckan som läses utifrån medelvärdet. Diagrammet visar att flickornas medelvärde för antal lästillfällen är 10,63 (sd=5.20 gånger i veckan och med median på 10.00. Resultatet visar att pojkar läser 9.43 (sd=5.43) gånger i veckan med en median på 9.00. Resultatet visar att flickorna i studien läste fler gånger i veckan än pojkarna. För att undersöka eventuella gruppkillnader mellan könen och antal lästillfällen i veckan gjordes Mann–Whitney U-test. Resultatet visar ingen statistisk signifikant skillnad mellan grupperna,  $U = 421,00$ ,  $z = 0.91$ ,  $p = .364$ , motsvarande en liten effektstorlek;  $r = .12$ .

**Figur 5:** Medelvärdet för pojkar och flickors läsdagar avseende alla genrer



Figur 6 visar medelvärdet av den totala lästiden oavsett genre per vecka för 21 pojkar (3609 minuter) där medelvärdet är 171.86 minuter per vecka (sd=134.81) och en median på 100.00. Resultatet visar att medelvärdet för 35 flickor (5550 minuter) är 158.57 minuter per vecka med en median på 115 minuter. X-axeln representerar eleverna kön och Y-axeln representerar medelvärdet för läsa minuter i veckan oberoende av genrer. Resultatet visar att pojkarna som deltog i studien anger att de läser fler minuter än flickorna anger att de gör. Vid undersökning av eventuella gruppskillnader mellan könen och antal lästa minuter oavsett genre användes Mann Whitney U-test. Resultatet visar inga statistiskt signifikanta gruppskillnader mellan könen  $U = 330.00$ ,  $z = -0.64$ ,  $p = .526$ , *effektstorlek* ( $r$ ) =  $-.09$ . P-värdet är större än .05, vilket betyder att resultatet inte är statistiskt signifikant. Det finns således inga samband mellan könen och antal angivna minuter som läses i veckan i detta stickprov.

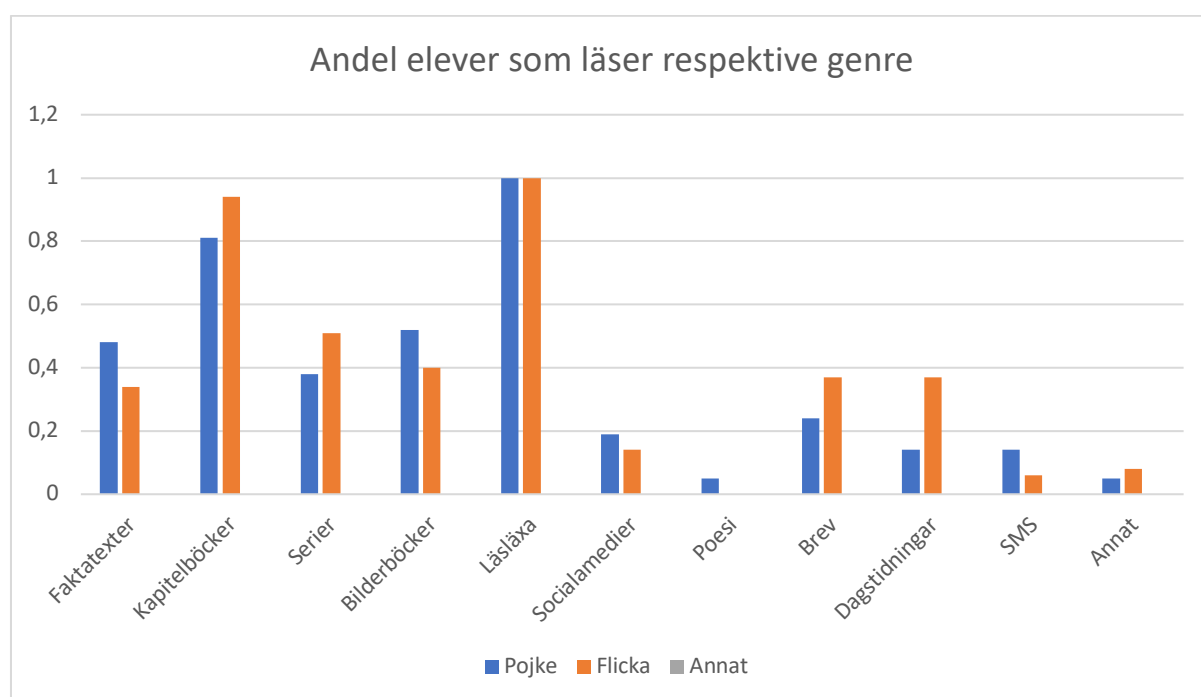
**Figur 6:** Medelvärdet för pojkar och flickors lästa minuter alla genrer



## 7.5. Gruppkillnader avseende lästa genrer

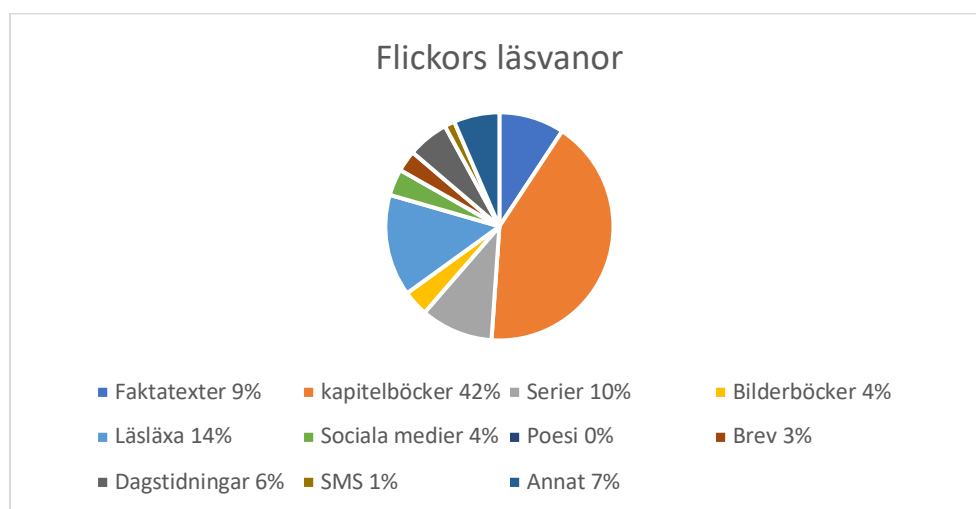
Figur 7 visar ett stapeldiagram över hur stor andel av pojkarna och flickorna som läser respektive genre. På Y-axeln ska siffran 1 ses som 100%, då alla elever har angett att de läser läsläxa utanför skoltid. Diagrammet visar andelen elever som läser respektive genre över huvud taget, oavsett hur mycket tid de spenderar på att läsa den. Diagrammet visar att alla elever, pojkar och flickor, läser läsläxa regelbundet. Flickor läser mer kapitelböcker, serier, brev, annat och dagstidningar medan pojkar till större andel läser faktatexter, bilderböcker, sociala medier, poesi och sms.

**Figur 7:** Andel elever uppdelat utifrån kön som läser respektive genre



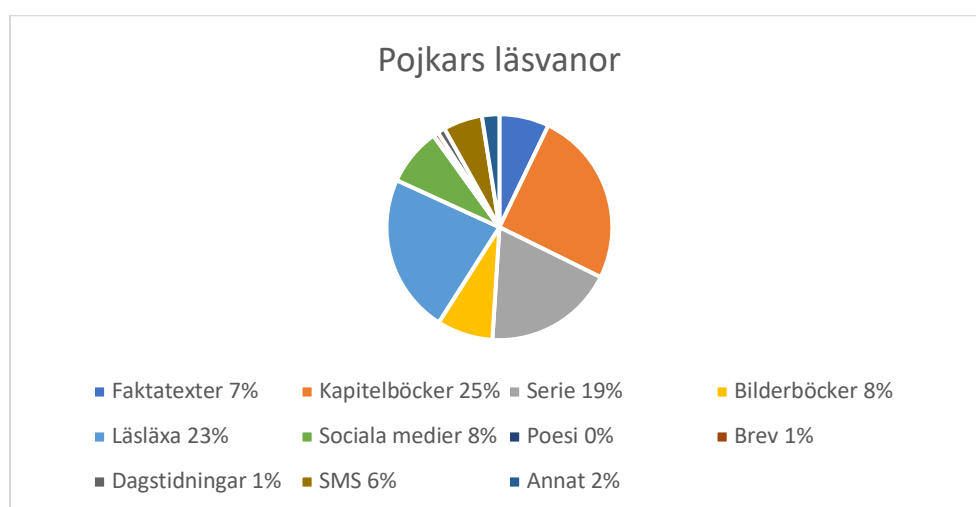
*Figur 8* presenterar ett cirkeldiagram över 35 flickors (n=35) läsvanor uppdelat per genre. Hur flickornas sammanlagda lästid (5550 minuter) i denna studie fördelas på angivna genrer har lagts in för att kunna visa på hur många procentandelar flickor spenderar på respektive genre. Diagrammet visar att flickor i denna studie uppger att de spenderar mest tid på läsning av kapitelböcker, 42%.

**Figur 8:** Cirkeldiagram över flickors läsvanor utifrån tid spenderad på respektive genre



Nedan visar *figur 9* ett cirkeldiagram över pojkars angivna läsvanor uppdelade per genre baserad på den totala angivna veckolästiden (3609 minuter) hos pojkarna (n=21 st). Pojkarna i denna studie har angivit att de spenderar mest tid på kapitelböcker (25%) tätt följt av läsläxa (23%).

**Figur 9:** Cirkeldiagram över pojkars läsvanor utifrån tid spenderad på respektive genre



## 7.6. Gruppkillnader avseende syfte med läsning

För att undersöka eventuella gruppkillnader avseende syfte med läsningen som eleverna uppgav användes en korstabell och ett chi-två-test (Pearsons Chi-Square). En jämförelse gjordes därmed mellan pojke/flicka och varför de angivit att läste olika genrer för att ta redan på om det råder eventuella gruppkillnader.

Vid analys av eventuella gruppkillnader mellan faktatexter/syfte med läsningen visar resultatet att (n=22) 10 pojkar och 12 flickor svarade att de enbart läser *faktatexter* för nöjes skull. Det råder alltså ingen skillnader mellan grupperna och det går därför inte att genomföra chi-två-test då det måste finnas en variation i svaret. Liknande resultat visas även för syfte med läsning och genrer *serier* (7 pojkar = 28%) (18 flickor = 72%), *bilderböcker* (11 pojkar = 45,8%) (13 flickor = 54,2%), *sociala medier* (3 pojkar = 37,5%) (5 flickor = 62,5%), *poesi/dikter* (1 pojke) (0 flickor), *dagstidningar* (3 pojkar = 18,8%) (13 flickor = 81,3%) och *sms* (3 pojkar = 60%) (2 flickor = 40%). I dessa fall har alla elever kryssat i att de bara läser för nöjes skull. För detta insamlade material råder det alltså ingen statistisk skillnad mellan grupperna för syftet med läsningen av respektive genre.

Vid analys av *kapitelböcker* och syfte med läsningen visar resultatet att 16 pojkar (94,1%) läser för nöje och 1 pojke (5,9%) läser för att de måste. 33 flickor (100%) läser för nöje. Resultatet av chi-två-testet visar att *p*-värdet = 0.15 större än .05 vilket innebär att det inte finns något statistiskt samband mellan könen. Analysen visar även att chi-två-test inte är helt pålitligt då testgruppen är för liten, därför gjordes även ett Fishers exact test  $p = 0.34$ , fortsatt större än .05.

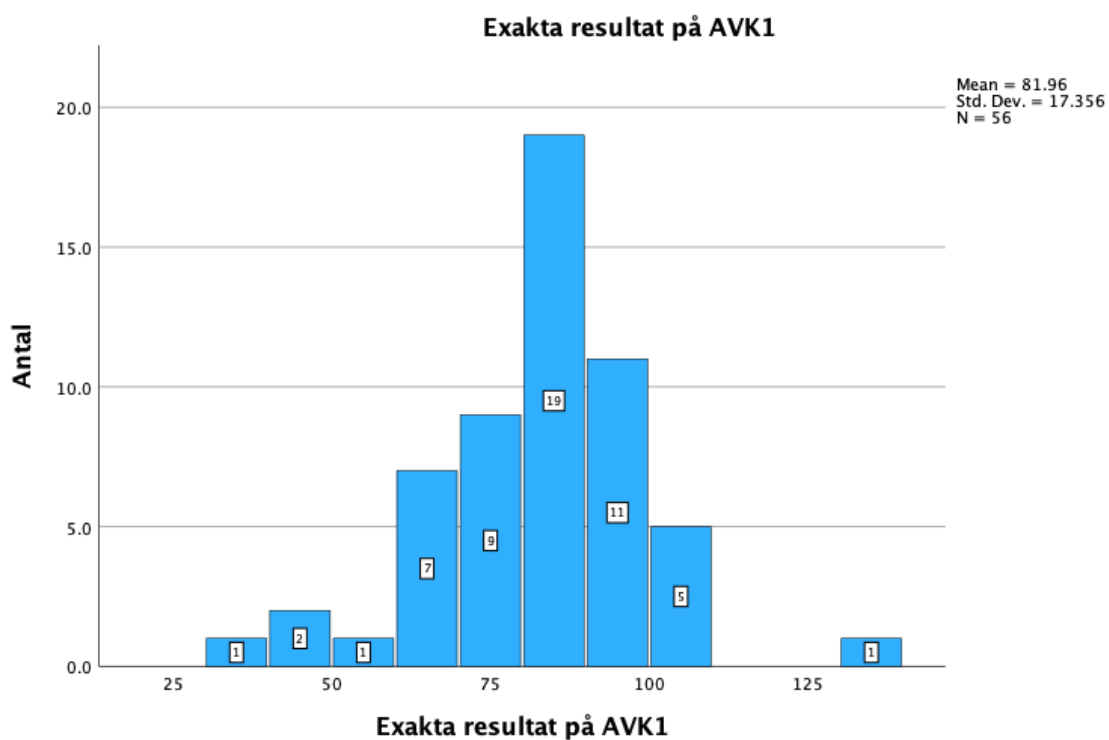
Vid undersökning av eventuella skillnader mellan grupperna avseende kön och syfte med läsning kopplat till *läsläxa* visar resultatet att 4 pojkar läser *läxor* för nöjes skull (19%) och 17 pojkar läser *läxor* för att de måste (81%). Hos flickorna är det 14 flickor som läser *läxor* för nöjes skull (40%) och 21 flickor för att de måste (60%). Chi-två-testet visade att  $p = 0.10$ ,  $p$  är större än .05 det råder alltså inga statistiskt signifikanta samband mellan grupperna. Resultatet visar även att både flickor och pojkar läser brev i störst utsträckning för nöjes skull. Det är bara en pojke som uppgav att han läste *brev* för att han måste medan alla andra flickor och pojkar uppgav att de gjorde det för nöjes skull.  $P = .097$ , Fisher exact test genomfördes även då flertalet av variablerna är låga  $p = .278$ . Det finns inget signifikant samband, det råder inga statistiska skillnader mellan könen avseende syftet med läsning och brev.

Sammanfattningsvis visar resultaten att det inte finns några statistiska samband eller skillnader mellan könen och syftet med läsningen.

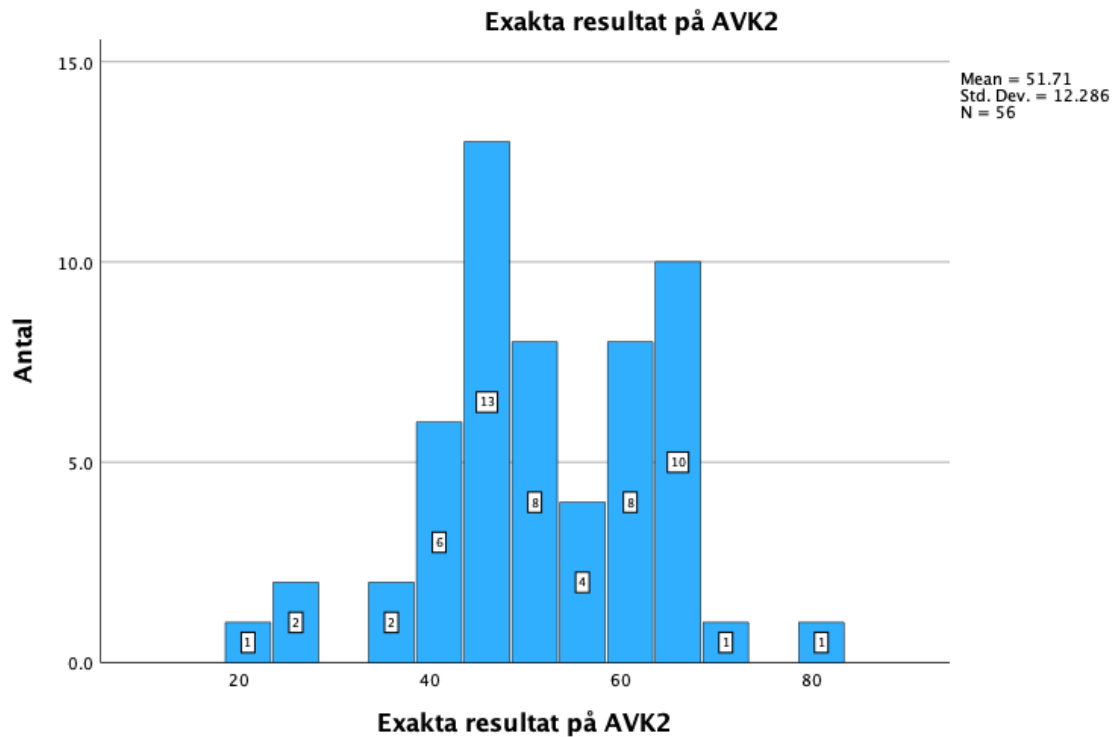
## 7.7. Resultat på AVK1 och AVK2 i årskurs 3

Den andra frågeställningen handlar om hur resultaten på standardiserade läshastighetstester ser ut i årskurs 3 och om det finns eventuella gruppskillnader mellan könen. *Figur 10* och *Figur 11* visar resultatfördelning på AVK1 och AVK2 i årskurs 3 med hjälp av deskriptiv statistik. Y-axeln representerar antal elever med förtydliganden angivna i staplarna avseende hur många elever som presterade inom respektive spann. X-axeln representerar spannet för resultaten på AVK1. *Figur 10* visar att medelvärdet är 81,96 (sd=17,35) av de 56 elever som deltog i studien. *Figur 11* visar att medelvärdet på AVK2 är 51,71 (sd=12,29) av de 56 elever som deltog i studien.

**Figur 10:** Resultat på AVK1 i årskurs 3

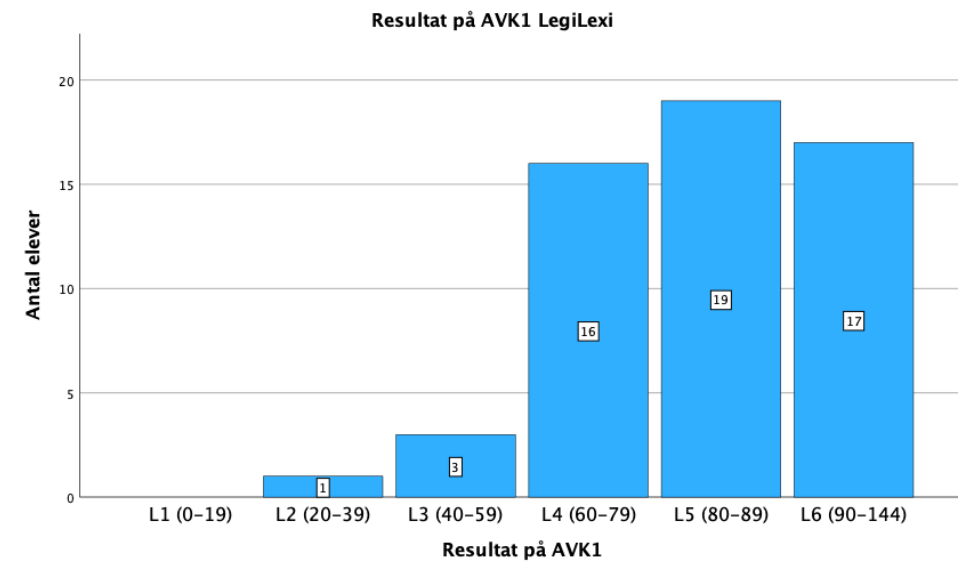


**Figur 11: Resultat på AVK2 i årskurs 3**

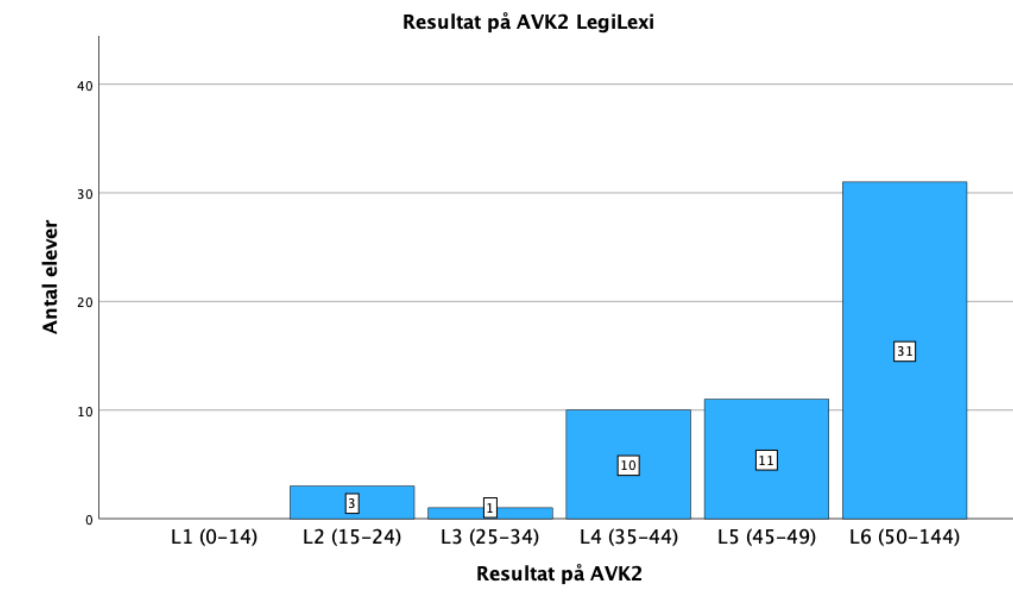


Diagrammen nedan, *Figur 12* och *Figur 13*, visar resultaten på AVK1 och AVK2 grupperat utifrån LegiLexis bedömningsmodell. X-axeln visar de olika bedömningsnivåerna L1–L6, Y-axeln visar antal elever som nått de olika nivåerna. Bedömningsmodellen utgår från nivåerna L1–L6. *Figur 12* visar att flest elever (n=19) nådde nivå L5 på AVK1, vilket även motsvarar den godkända nivån i slutet av årskurs 3. *Figur 12* visar även att 20 elever inte nådde godkänt resultat på AVK1. *Figur 13* visar att flest elever nådde till L6 (n=31, 55%) vilket är över den godkända nivån för årskurs 3. Bland respondenterna var det 14 elever (25%) som ej erhöll godkänt resultat på AVK2.

**Figur 12:** Resultat på AVK1 jämfört med LegiLexis bedömningsmodell



**Figur 13:** Resultat på AVK2 jämfört med LegiLexis bedömningsmodell

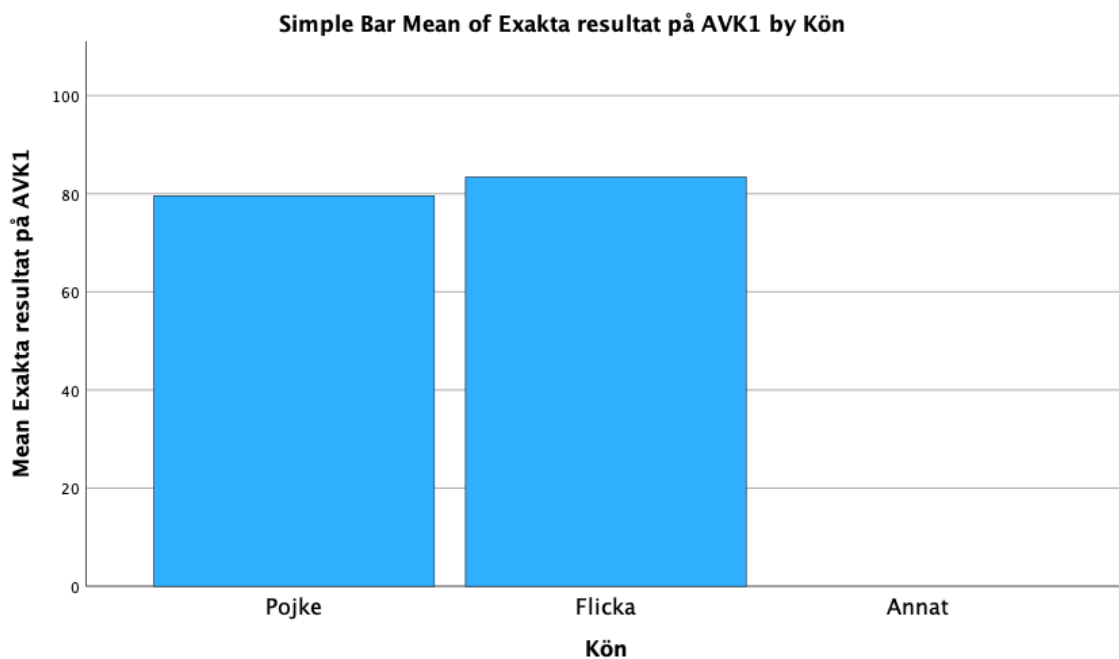


## 7.8. Gruppkillnader mellan AVK1 och AVK2

Som tidigare beskrivits berör även den andra frågeställningen eventuella gruppkillnader avseende kön och resultat på AVK1 och AVK2. Nedan visar deskriptiv statistik skillnader i resultat på AVK1 och AVK2 med fokus på könsskillnaden. Två diagram har skapats för att visa på skillnader mellan pojkar och flickors resultat med hjälp av medelvärdet på alla 56 elevers resultat. X-axeln visar elevernas kön (pojke, flicka, annat) medan Y-axeln visar medelvärdet på AVK-testerna.

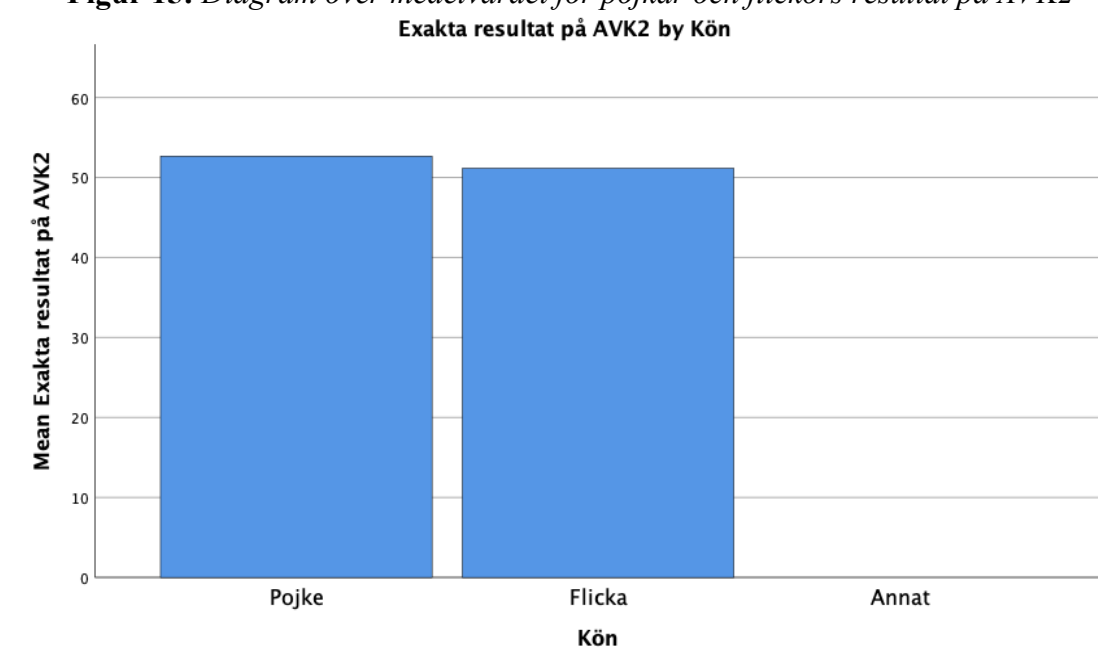
*Figur 14* presenterar resultaten på AVK1 för pojkar respektive flickor. Flickorna uppnådde ett medelvärde på 88.40 lästa ord per minut (sd=18.16) och en median på 84.00. Pojkarna uppvisar ett något lägre resultat, med ett medelvärde på 79.57 lästa ord per minut (sd=16.06) och en median på 81.00.

**Figur 14:** Diagram avseende medelvärdet för pojkar och flickors resultat på AVK1



Figur 15 visar till skillnad från Figur 14 att pojkarna presterade bättre på AVK2 med ett medelvärde på 52.67 (sd=12.56) ord per minut och en median på 55.00. Flickorna presterade något lägre med ett medelvärde på 51.14 (sd=12.27) ord per minut och en median på 50.00.

**Figur 15:** Diagram över medelvärdet för pojkar och flickors resultat på AVK2  
Exakta resultat på AVK2 by Kön



Visuell inspektion av P-P plots och histogram användes för att fastställa om resultaten på AVK1 och AVK2 var normalfördelade. Detta låg sedan till grund för valet av statistisk analysmetod för att undersöka gruppskillnader. I och med att resultaten för AVK1 bedömdes normalfördelade användes ett oberoende t-test för AVK1 medan Mann-Whitney U-test användes för AVK2. Dessa analyser låg till grund för valet av statistiska metoder. För att undersöka om det fanns statistiskt signifikanta skillnader mellan pojkars och flickors resultat genomfördes ett oberoende t-test för AVK1 samt ett Mann-Whitney U-test för AVK2.

Mann-Whitney U-testet för eventuella gruppskillnader för resultatet på AVK2 visar inga statistiskt signifikanta gruppskillnader;  $U = 346.50$ ,  $z = -0.36$ ,  $p = .722$ , effektstorlek ( $r$ )  $-0.05$ . För att uppnå en statistisk signifikant skillnad mellan grupper bör värde  $p$  vara nära 0.05. Det råder därmed inget statistiskt signifikant samband mellan resultaten på AVK2 och elevernas kön. För att undersöka eventuella gruppskillnader mellan könen och resultat på AVK1 användes oberoende t-test där resultatet visar att pojkars och flickors resultat inte har någon signifikant skillnad  $t(54) = -0.80$ ,  $p = .429$ . Eftersom  $p = .429$  är större än .05 råder ingen statistisk signifikant gruppskillnad.

## 7.9. Sambandet mellan AVK1/AVK2 och lästa genrer

För att undersöka den tredje frågeställningen om eventuella samband föreligger mellan lästa genrer och AVK1, användes Pearsons korrelationsanalys med en signifikansnivå på .05 då resultaten på AVK1 är normalfördelade. Resultatet visar att inga statistiskt signifikanta samband finns mellan läst genrer och resultatet på AVK1, (se Bilaga G för precisa resultat). Kapitelböcker var den genre där den totala lästiden hade störst betydelse för resultatet med ett  $p$ -värde på .062 för AVK1 även om resultatet inte är statistiskt signifikant. Spearmans rho korrelationstest användes för att studera eventuella samband mellan AVK2 och antal lästa minuter per genre. Detta för att resultatet på AVK2 inte är normalfördelat. Resultatet visar att inga statistiskt signifikanta samband finns mellan antal lästa minuter per genre och resultatet på AVK2, se bilaga G för precisa resultat.

Med andra ord verkar skillnader i läsvanor uttryckt i genre, åtminstone i denna datamängd, inte vara en faktor som påverkar hur deltagarna presterar på dessa två bedömningar av avkodningsförmåga. Detta talar för att andra faktorer än val av genre sannolikt ligger bakom de individuella resultatnivåerna.

## 7.10. Sambandet mellan AVK1/ AVK2 och antal lästa minuter

För att studera eventuella statistiska samband mellan AVK1 och totalt antal lästa minuter per vecka användes Pearsons korrelationsanalys då resultaten på AVK1 var normalfördelade. Resultatet visade inget  $P$ -värde under .05 vilket innebär att det inte fanns några statistiska samband mellan AVK1 och den totala lästiden i veckan i minuter (Bilaga H). Då resultaten för AVK2 inte är normalfördelade användes Spearmans rho korrelationstest för att undersöka eventuella samband. Resultatet visar inget statistiskt signifikant resultat mellan den totala lästiden i veckan i minuter och resultaten på AVK2  $p = .914$ . Eftersom  $p$  är större än .05 råder inget statistiskt samband för antal lästa minuter i veckan och resultatet på AVK2 (Bilaga I).

## 7.11. Sambandet mellan AVK1/ AVK2 och syfte med läsningen

Eftersom samtliga genrer förutom läsläxa lästes med syftet att det gjordes för nöjes skull, går det ej att utläsa eventuella statistiska samband. För att återfinna eventuella samband hade en större population behövt besvara enkäten, och dessa i sin tur hade behövt ha olika anledningar till att genren lästes, det vill säga för nöjes skull eller måste läsa av annan anledning.

Läsläxa är den genre som visar störst spridning i resultatet gällande syfte med läsning. Man-Whitney U-test gjorde för att undersöka eventuella samband mellan syftet med läsningen och AVK1, resultatet visar att  $U = 322$ ,  $z = -.351$   $p = .726$ , effektstorlek ( $r$ ) = - 0.05 Det råder inget statistiskt signifikant samband mellan syftet att läsa läsläxa och resultatet på AVK1. Man-Whitney U-test genomfördes även för att undersöka eventuella samband till AVK2. Resultatet visar att inga statistiska signifikanta samband finns mellan syftet med läsning av läsläxa och resultaten på AVK2  $U = 329$ ,  $z = -.229$ ,  $p = .819$  effektstorlek ( $r$ ) = -0.03.

## 8. Diskussion

Nedan kommer en diskussion av de viktigaste resultaten av studien presenteras med hjälp av tidigare forskning, bakgrund och teori. Även Valet av en kvantitativ metod kommer att diskuteras. Avslutningsvis kommer förslag att ges till fortsatt forskning.

### 8.1. Metoddiskussion

Som beskrivet har denna studie använt en kvantitativ metod med enkät som datainsamlingsmetod. Enkäten har bakgrundsfrågor om exempelvis elevernas ålder, kön och födelseår. Bakgrundsfrågorna följs sedan av en tabellarisk modell där eleverna ges möjlighet att redogöra för sina läsvanor. Larsen (2018, s. 108) framhåller att låg reliabilitet och validitet kan råda om de rätta frågorna ej ställts eller formulerats. För att förebygga låg reliabilitet och validitet kopplat till frågorna genomfördes en pilotstudie och frågorna gicks även igenom med eleverna innan enkäten besvarades för att säkerställa att eleverna tolkat frågorna rätt. Även om dessa åtgärder gjorts kvarstår ändå aspekten gällande att det är yngre elever som har besvarat enkäterna, vilket innebär att de kan ha svårt att ta in instruktioner, uppfatta tid och blir lätt påverkade av omgivningen. Detta är en viktig aspekt vid tolkning av de insamlade enkätsvaren, hur trovärdigt eleverna har svarat på enkäterna. Larsen (2018, s. 101) beskriver att tolkning av data är en viktig del i analysen. Hon betonar även att forskare måste överväga olika tolkningsmöjligheter. Vid sammanställning av enkätsvaren blev det tydligt att eleverna i vissa fall har haft svårt att urskilja tid och även vad vissa genrer innebär. Ett flertal elever har i enkäten uppgett att de läser dagstidningar flera gånger i veckan under ca 30min. Vid tolkning av dessa resultat är det viktigt att vi ser till trovärdigheten av svaren och gör jämförelser med den tidigare forskningen. Bryman (2018, s. 477–478) framhäver dock att studier som berör människor och dess egna svar ofta innebär att svaren speglar respondentens egna uppfattningar och behöver inte vara en överensstämmande bild av den verklighet vi känner. Utifrån Larsen (2018) och Brymans (2018) olika resonemang kan enkäten ha både sina för och nackdelar. Det kan vara svårt att avgöra om eleverna svarat trovärdigt eller utifrån deras tolkningar. Frågan handlar då mer om vad man vill visa i resultatet, om det är elevernas egna uppfattningar av deras läsvanor eller exakt korrekta svar. Hade de exakta korrekta svaren velat uppnås hade studien troligen gynnats av att använda en läslogg som vårdnadshavarna haft möjlighet att hjälpa till och fylla i under en period.

Som tidigare beskrivet innehöll enkäten några bakgrundsfrågor. En bakgrundsfråga syftade till vilket kön eleverna identifierar sig som, där de gavs tre svarsalternativ: pojke, flicka eller annat, där alternativet *annat* erbjöd en möjlighet att skriva dit eget alternativ, eller att ange annat kön än det juridiska. Ejlertsson (2019a, s. 93) beskriver att frågor om kön ofta har varit en vanlig fråga i enkäter men att det under senare år blivit en mera känslig fråga. På grund av Ejlertssons (2019a, s. 93) resonemang gjordes valet att försöka konstruera frågan mera öppet. Detta gjordes genom att ha en öppen frågeställning där eleverna själv fick kryssa i det alternativ som de ansåg passade bäst in på sig själv. På det sättet gavs ingen värdering i frågan om kön och vi kunde inte heller i efterhand veta om det angivna svaret stämde överens med elevernas juridiska kön. Ytterligare en anledning till att valet gjorde att ha en relativt öppen frågeformulering med flera

svarsalternativ var att vi ej ville skapa frågor/förvirring hos de elever som ej funderat på om man kan vara ett biologiskt kön och identifiera sig som ett annat. De elever som deltog i studien går i årskurs 3 och många av de eleverna har ännu inte börjar fundera på frågor kopplat till detta. Huruvida beslutet om en mer öppen formulering påverkat resultat är svårt att säga med säkerhet. Elevernas visade dock inga större reaktioner eller frågor kopplat till frågan om kön.

Bortfall inom enkätstudier har blivit ett ökande problem under de senaste årtiondena (Ejlertsson, 2019a, s. 29–31). Det är därför värdefullt att fundera över hur bortfallet blir så lågt som möjligt. Som beskrivet under *Genomförande* bestod urvalet av 81 elever i årskurs 3 fördelat på tre klasser. Vid genomförande av enkäten hade 56 elever erhållit samtycke av vårdnadshavarna, vilket medför en svarsprocent på ca 73%. Ejlertsson (2019a, s. 30) framhåller vidare att svarsprocenten med enkäter som datainsamlingsmetod ofta får en svarsprocent mellan 70–75%. För att öka svarsprocenten och minska bortfallen i studien skrevs ett informationsbrev (Bilaga B). I informationsbrevet motiverades studien och praktisk information delgavs. Bortfallet i denna studie bidrog troligen till att inga statistiska samband kunde hittas, något även Bryman (2018, s. 339) beskriver. För att minska bortfallet i studien användes påminnelse via klasslärarna som ett verktyg för att minska bortfallet och öka svarsprocenten (Ejlertsson 2019a, s. 30). Vid genomförande av denna studie behövde eleverna erhålla samtycke från vårdnadshavarna för att få delta i enkäten (Bilaga C). Detta gav upphov till den största delen av bortfallet i studien då många elever glömt eller inte fått blanketten påskrivna av vårdnadshavare. För att minska bortfallet skickade undervisande lärare ut påminnelser till vårdnadshavarna via skolans plattform. För denna studie är det svårt att veta hur mycket påverkan på svarsprocenten påminnelsen hade även om Ejlertsson (2019a, s. 31) framhäver att en påminnelse ofta kan öka svarsprocenten med ca 10–15%. Ejlertsson (2019a, s. 319) beskriver vidare att andra och tredje påminnelse även kan användas. Valet gjordes att i denna studie inte skicka ut fler påminnelser till vårdnadshavarna. Detta för att inte stressa och uppfattas som pressande. Studien skulle inte påverka relationen mellan vårdnadshavarna och lärarna. Slutsatsen kan då dras att bortfallet hade en viss påverkan, men det är svårt att veta om problematiken grundades i ett för litet urval från början. Bryman (2018, s. 239) beskriver vikten av att ha ett stort urval för att hitta eventuella samband i studien. Hade en andra och tredje påminnelse skickats ut hade det eventuellt ökat deltagandet men detta gjordes ej för att värna om relationen mellan lärare och vårdnadshavarna.

Som beskrivet ovan var det ett flertal elever som ej erhöll påskrivna samtyckesblankett från vårdnadshavarna. De elever som inte hade erhållit påskrivna samtyckesblanketten fick göra annat skolarbete som ordinarie klasslärare tillhandahöll. Detta hade i förhand kommunicerats med klasslärarna så de var förberedda med ett material. Arbetsuppgiften som eleverna erhöll om de ej deltog i enkäten varierade dock mellan klasserna då klasslärarna själva fick ta fram materialet. Varefter eleverna blev klara med enkäten så anslöt de till detta arbete. Det var någon enstaka elev som sa att de glömt blanketten men att den var påskrivna men dessa enstaka elever fick då avstå att göra enkäten. Dessa elever uppvisade inga större tecken på besvikelse eller utanförskap men de gavs ändå en förklaring till att de tyvärr inte får delta om vårdnadshavarna ej skrivit under samtyckes. Eleverna informerades även om att det är ett flertal elever som

tillsammans kommer gå att göra annat arbete så man kommer inte behöva vara ensam. Även de elever som ej erhöll ett godkänt samtycke från vårdnadshavarna gavs samma förklaring att det är flera elever som inte kommer delta och att man inte kommer bli ensam. Dessa elever visade inte heller något tecken på besvikelse eller utanförskap.

Vid sammanställning av resultatet blev det tydligt att många av eleverna angett värden som 2–3 gånger per vecka eller liknande, på frågan om hur ofta de lästen en viss genre. Vid dessa värden har valet gjorts att använda den högre siffran genomgående för att vara konsekventa. Vid inmatning i SPSS hur många minuter de läser en viss genre per gång, har vi valt att ange ett medelvärde, så om eleven angett 10–15 minuter har vi angett 13. På någon enstaka enkät har vi fått svaret att de läser genren någon enstaka gång per månad eller år, då har vi strukit den och angett att den ej läses regelbundet. På de enkäter där tid ej var angivet för hur många minuter genren läses per gång har valet gjorts att ange 5 minuter då det trots allt framgår att eleven läser genren, men vi har valt att lägga ett lägre värde för att felmarginalen inte ska bli för stor.

## **8.2. Resultatdiskussion**

### **8.2.1. Diskussion avseende AVK1 och AVK2**

Efter genomförandet av studien och sammanställningen av elevernas resultat på AVK1 och AVK2 visade resultatet att 19 elever nådde en L5 nivå och 17 elever som nådde L6 nivå på AVK1 som motsvarar godkänt för elever i årskurs 3 (LegiLexi u.å.). Totalt var således 36 elever inom intervallet för godkänt på AVK1. I elevgruppen var det 20 elever som fick ett resultat mellan L1–L4 och erhöll därmed ett ej godkänt resultat enligt LegiLexis bedömningsmodell. På AVK2 nådde 11 elever L5 nivå och 31 elever erhöll ett resultat på L6 nivån, således 42 som presterade på godkänd nivå för AVK2. Av eleverna erhöll 14 ett resultat mellan L1–L4 och blev därmed ej godkända. 36 av 56 elever blev godkända på både AVK1 och AVK2, vilket motsvarar 64% av gruppen. Enligt LegiLexis (u.å.) nationella statistik från vintern 2024/2025 nådde 55% av eleverna som genomförde testerna i årskurs 3 en grön nivå, vilket motsvarar L5–L6. Klasserna som deltog i denna studie presterade alltså som grupp högre än det nationella genomsnittet för detta test. Utifrån detta blir det tydligt att klasserna håller en relativt god nivå på läshastigheten, slutsatsen kan även dras att eleverna har goda kunskaper inom avkodningsförmågan då flertalet av eleverna erhöll den högsta L6 nivån på AVK2 som testar nonsensord. Det blir utifrån resultatet också tydligt att eleverna har relativt god fonemisk medvetenhet och kunskaper inom grafem-fonemkopplingar, då fonemisk medvetenhet och grafem-fonemkopplingar bidrar till god avkodning (Melby-Lervåg m.fl., 2012; Fälth m.fl., 2025; Castles m.fl., 2018). De 20 elever som ej erhöll godkända resultat på både AVK1 och AVK2 kan ha svårigheter med den fonologiska avkodningsförmågan, detta bidrar i sin tur till att eleverna måste lägga en större del av den kognitiva kapaciteten på avkodningen och därmed sjunker läshastigheten och läsförståelseförmågan (Kargin m.fl., 2024, s. 607–608). Kargin m.fl. (2024, s. 607) beskriver vidare att elever som har svårigheter med den fonologiska avkodningsförmågan oftast har svårigheter med läsförståelsen, det är därför av stor vikt att avkodningsförmågan tränas i den tidiga läs- och skrivträningen.

Avkodningsförmågan och ordigenkänning beskrivs även inom *Simpel view of reading* (SVR) som en grundläggande färdighet för att kunna bli en god läsare (Gough & Tunmer, 1986, s. 7). Utifrån SVR modellen blir det tydligt att eleverna har en god avkodningsförmåga vilket bidragit till de höga resultaten på AVK2. Gough och Tunmer (1986, s. 7) framhåller dock att för att bli en fullgod läsare behöver man utveckla den språkliga förståelsen, vilket syftar till grammatik, ordföljd och språkligt uppbyggande. Att eleverna inte erhöll lika goda resultat på L6 nivån på AVK1 kan förklaras med hjälp av SVR och att eleverna inte utvecklat sin språkliga förståelse på samma nivå som avkodningsförmågan.

Resultatet visar även en visuell skillnad mellan pojkar och flickors resultat i denna studie på AVK1 och AVK2. Resultatet visade dock inga statistiskt signifikanta gruppskillnader mellan könen. Det är därför svårt att veta om dessa resultat hade blivit liknande om studien hade gjorts igen med andra elevgrupper. Flickorna presterade bättre på AVK1 medan pojkarna presterade bättre på AVK2. McGeown m.fl. (2014, s. 561) beskriver att flickor oftast har störst motivation till läsningen vilket kan ses som en förklaring till att flickorna presterade bättre på AVK1 som testar riktiga ord som även är vanligt förekommande i skönlitterära böcker. Kargin m.fl. (2024, s. 59) beskriver även att elever som ansågs som goda läsare med goda läsvanor oftast läste snabbare. Flickorna visar då goda kunskaper inom både avkodningsförmågan och den språkliga förståelsen som SVR modellen beskriver som grundläggande för att bli en god läsare.

På AVK2 var det inte lika stor skillnad mellan pojkarna och flickornas resultat även om pojkarna hade ett högre medelvärde. En förklaring till att pojkarna erhöll ett högre resultat kan vara att de spenderar mer av den totala lästiden, 14%, på sociala medier eller sms (chatt). En teori kan då vara att läsningen sker på annat språk än svenska, vilket bidrar till utveckling av avkodningsförmågan oavsett språk/språkuppbyggnad. Liu m.fl. (2025, s. 90) framhåller att både läshastigheten och avkodningsförmågan oftast gynnas av att eleverna får möta vanliga ord i olika sammanhang. Genom sociala medier, chattar och Tv-spel ges dessa elever möjlighet att möta det lästa språket i andra sammanhang. En teori skulle då kunna vara att Pojkarna till viss del saknar goda kunskaper inom den språkliga förståelsen även om de erhåller mycket goda kunskaper inom avkodning. Som Gough och Tunmer (1986, s. 7) beskriver med hjälp av SVR så behövs båda komponenterna för att bli en god läsare.

### **8.2.2. Diskussion avseende tid och lästillfällen**

Som beskrivet ovan visar resultatet avseende tid och lästillfällen spenderad på läsning att flickorna som deltog i studien hade fler lästillfällen än pojkarna med ett medelvärde på 10,63 gånger i veckan. Pojkarna i studien läste 9,43 gånger i veckan. Resultatet visade inga statistiskt signifikanta skillnader mellan könen. McGeown m.fl. (2014, s. 561) beskriver i sin studie liknande resultat, att flickor har en större motivation till läsning och ägnar därför mer tid åt läsningen. Ao och Zhang (2024, s. 11) tar till viss del fasta i McGeowns resonemang om att flickor oftast läser mer än pojkar, de betonar dock att deras studie visar att när pojkar väl läser, läser de oftast en längre stund än flickorna. Resultatet i denna studie visade liknande där pojkarna hade en angiven medellästid på 171,86 minuter i veckan till skillnad från flickorna som hade en angiven medellästid på 158,57 minuter i veckan. Resultatet visade dock att även

om pojkarna hade ett högre medelvärde så hade flickorna en högre median på 115 minuter i veckan medan pojkarna läste 100 minuter i veckan utifrån medianen. Detta visar att ett fåtal pojkar angett att de läser många minuter i veckan vilket bidragit till att pojkarnas medelvärde blivit högre än flickornas. Resultaten i denna studie kan då tyda på att flickorna i denna studie har en större motivation till läsning och eventuellt godare läsvana än pojkarna, något som stämmer överens med både McGeown m.fl. (2014, s. 561) och Ao och Zhang (2024, s. 11). Pojkar ägnar dock mycket tid åt läsningen och ett antal av pojkarna spenderar även mer tid än flickorna på läsning. Detta är något som beskrivs i PIRLS undersökningen (*Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*) från 2021, där man kunde se att pojkars läsvanor har ökat från den senaste PIRLS undersökningen som genomfördes 2016 (Skolverket, 2021, s. 50–51).

### 8.2.3. Läsvanor avseende genrer

Resultatet av elevernas läsvanor visar skillnader avseende antal elever som läser respektive genre och skillnader i tid som eleverna ägnar åt respektive genre. Flickorna och pojkarna i studien läste lika stor andel läsläxa då alla elever angett att de läser läsläxan. Resultatet visar dock att pojkar spenderar större del av all lästid på läsläxan med 23%, flickor ägnar i stället 14% av den totala lästiden på läsläxan. Resultatet visade även att flickor spenderade större andel lästid än pojkarna på kapitelböcker, brev, serier, dagstidningar. Pojkarna läste en större andel faktatexter, bilderböcker, sociala medier, poesi och sms. Awah (2019, s. 2) beskriver i sin studie att skönlitterära böcker oftast är den vanligaste genren vilket även överensstämmer med resultatet för denna studie, även om flickorna i större andel än pojkarna anger att de läser skönlitteratur (kapitelböcker). Flickorna ägnade 42% av den totala lästiden på skönlitterära böcker, pojkar ägnade 25% av den totala lästiden på skönlitteratur. McGeown m.fl. (2014, s. 545) framhåller att läsning av skönlitteratur har visats ha påverkan på elevers utveckling av läshastigheten. Även om eleverna i denna studie, både pojkar och flickor, ägnar störst lästid åt skönlitteratur kunde inga samband återfinnas mellan de elever som läste skönlitteratur och höga resultat på AVK1 och AVK2. Resultatet kan förklaras genom att se till antal elever som deltagit i studien, för att kunna finna tydliga samband hade fler elever behövt svara på enkäten gällande deras läsvanor. Schmidtke m.fl. (2024, s. 5) betonar också vikten av att låta eleverna läsa skönlitteratur då eleverna har lättare att ta till sig språket i de skönlitterära texterna och därmed ges möjlighet att utveckla sin avkodningsförmåga och sedermera öka läshastigheten. Utifrån svaren i denna studie blir det tydligt att eleverna läser i störst utsträckning skönlitterära böcker, vilket kan ha påverkat elevernas läsutveckling och därmed resultaten på AVK1 och AVK2, även om det inte gick att återfinna något statistiskt signifikant samband som skulle råda för en större population än denna studie.

McGeown m.fl. (2014, s. 564) beskriver även redan 2014 att läsning på sociala medier blivit vanligare, även detta gick att återfinna i resultatet för denna studie. Resultatet för denna studie visar att sociala medier och sms förekommer mest bland pojkarna. De spenderade även mer tid av den totala lästiden på både sms 6% och sociala medier 8%. Flickor läste 1% av den totala lästiden på sms och 4% av den totala lästiden på sociala medier. Eftersom vi lever i ett

digitaliserat samhälle som ständigt utvecklas kan antagandet göras att McGeown m.fl. (2014, s. 564) beskrivning av läsning på sociala medier har ökat vilket gör att resultatet för denna studie kan ses som relevant och aktuellt.

Resultatet visar även att flickorna i större procentandel, läser serier medan pojkarna som deltog i studien spenderar mer tid på läsning av serier, 19% av den totala lästiden. Resultatet kan tolkas som att fler flickor läser serier under kortare perioder medan pojkarna är färre som läser, men de som läser spenderar mer tid på genren. Awah (2019, s. 2) framhåller i sin studie att pojkarna oftast läser serier i större utsträckning än flickorna. Något som skiljer sig från denna studie där resultatet visar att serier är vanligare bland flickorna, pojkarna ägnar dock mer tid av den totala lästiden på läsning av serier. Vid tolkning av dessa resultat är det viktigt att ha i beaktande att det är yngre elever som själva fått svara på frågor gällande deras läsvanor, det är därför svårt att dra en slutsats om dessa resultat är korrekta och därmed statistiskt signifikanta. Detta diskuteras även mera under *metoddiskussion*.

#### **8.2.4. Läsvanor avseende syfte med läsning**

Av svaren avseende varför eleverna läser framgår en stor variation bland eleverna, men *alla* elever har minst en genre de anger att de läser för nöjes skull. Drygt en fjärdedel (27%) anger dessutom att de enbart läser för nöjes skull, av dessa elever är 87% flickor. Dessa svar visar på att eleverna i stor utsträckning läser för nöjes skull, med undantag för genren läsläxa där det råder blandade svar. Resultatet visade dock inget statistiskt signifikant samband mellan syftet för läsningen och elevernas resultat på AVK1 och AVK2. Som Ao och Zhang (2024, s. 12) framhåller är lusten till läsandet avgörande för att en god läsvana ska grundläggas. Med tanke på detta finns det goda möjligheter för de deltagande eleverna i studien att utveckla en god läsvana grundat på lust till läsning. Av svaren kan vi också utläsa att läsningen till största delen sker analogt, även om digital läsning också förekommer, framförallt när det gäller sms. Detta stämmer överens med det McGeown m.fl. (2014, s. 564–565) och Awah (2019, s. 2) anger, att läsning för nöjes skull sker både analogt och digitalt.

I den teoretiska modellen SVR ingår inte själva anledningen till läsning som en påverkande faktor för läsutvecklingen. I AVR däremot anges motivation som en aktivt självreglerande faktor för att själva processen med avkodning och språkförståelse ens ska komma till stånd (Hallin, 2025b). Med tanke på att alla elever har någon genre de läser för nöjes skull utanför skoltid varje vecka, kan en tolkning av resultatet föras att motivation till läsning till viss del finns i elevgrupperna. Denna motivation kan därmed bidra till processen för läsutveckling i enlighet med vad SVR och AVR beskriver. Andelen godkända elever på avkodningstesterna AVK1 och AVK2 i den studerade gruppen är 64% jämfört med det nationella resultatet från föregående år där motsvarande siffra var 55%. En möjlig bidragande faktor kan vara att motivationen till läsning är förhållandevis hög.

## 9. Slutsats

Sammanfattningsvis visar resultatet att eleverna i de undersökta klasserna har relativt goda läsvanor på sin fritid. Både pojkar och flickor spenderar mest tid på läsning av skönlitteratur om man bortser från läsläxan som alla elever i de tre undersökta klasserna läste. Läsläxan var den läsning som flest elever uppgav att de inte läste för nöjeskull, några av eleverna uppgav dock att de ansåg att läsläxan var rolig. Flickorna i studien läste fler dagar än pojkarna men pojkarna läste fler minuter än flickorna när de väl läste. Det fanns även en skillnad mellan könen avseende resultaten på AVK1 och AVK2 där flickorna presterade bättre på AVK1 och pojkarna på AVK2. Resultatet för denna studie visade dock inga statistiska signifikanta samband mellan resultaten på AVK1/AVK2 och lästa genrer, syfte med läsningen, antal minuter lästa i veckan.

Även om resultatet för denna studie inte visade några tydliga samband, tror vi att yrkesutövare inom skolväsendet och vi inför vårt framtida yrkesliv kommer kunna ta med sig efter läsning av detta arbete, att läsning är en viktig del i undervisningen för att utveckla både ordförråd, läsförståelse, avkodningsförmågan och sammanfattningsförmågan. Genom att utveckla en god avkodningsförmåga blir läsningen även mindre ansträngande och eleverna får större motivation och glädje för läsningen. Det är även viktigt att låta eleverna läsa olika genrer för att gynna olika delar i språkutvecklingen och den språkliga förståelsen. Det är därför viktigt att vi i vårt kommande yrkesliv och nuvarande yrkesutövare förser eleverna med varierad och riklig litteratur som de kan få rikliga, mångfacetterade erfarenheter ifrån.

## 10. Förslag till fortsatt forskning

Efter genomförd studie blev det tydligt att inget statistiskt signifikant samband gick att återfinna mellan de deltagande eleverna i årskurs 3 resultat på AVK1/AVK2 och genrer som läses, minuter/antal lästillfällen i veckan eller syfte med läsning. Tidigare forskning visar ändå på att det finns ett samband mellan läsvanor och ökade resultat på snabbläsningstester. Liu m.fl. (2025, s. 90) beskrivs bland annat att en utökad läsvana har påverkan på läshastigheten. Skönlitteratur visade sig enligt Schmidtke m.fl. (2024, s. 5) ha störst positiv påverkan på läshastigheten. Med tanke på dessa redan funna samband i andra studier kan en förklaring till avsaknaden av samband i denna studie vara att den undersökta urvalsgruppen var för liten. Därför föreslås att vid fortsatt forskning inom området genomföra en liknande studie avseende läsvanor i årskurs 3 och undersöka om det går att återfinna eventuella samband med statistisk signifikans mellan resultat på snabbläsningstester, men med ett större antal deltagare, gärna med större geografisk spridning.

För att göra studien mer exakt och öka chansen för korrekta statistiskt signifikanta samband föreslås även att vid fortsatt forskning använda en läslogg som eleverna får ta hem och fylla i under en lämplig tidsperiod tillsammans med vårdnadshavarna. Genom att låta eleverna få göra en läslogg med en vuxen i stället för en enkät under skoltid om deras läsvanor tror vi det skulle göra svaren angående läsvanorna mer korrekta. Under genomförandet av denna studie blev det tydligt att eleverna hade svårt att uppskatta hur ofta och hur länge de läser respektive genre, detta diskuteras även närmare under *metoddiskussion*. Med tanke på detta kan slutsatsen dras att fortsatt forskning troligen skulle gynnas av att använda sig av en läslogg istället för enkät.

Ao och Zhang (2024, s. 12) beskriver i sin studie att hemmet och skolan har en stor påverkan på vilka läsvanor som eleverna utvecklar. De beskriver att mängden böcker som finns i elevernas hem och vårdnadshavarnas engagemang i eleverna läsning har stor betydelse för läsvanorna. Även Roy-Charland m.fl. (2016, s. 7319 och Gao m.fl. (2019, s. 48) beskriver att stöttning från både hem och skola är viktigt för utvecklingen av både goda läsvanor och läshastigheten. I denna studie undersöktes ej hemmets och skolans påverkan på eleverna läsvanor eller eventuella samband mellan stöd från hemmet/skolan och resultat på läshastighetstest. Detta är en viktig aspekt som kan vara intressant att undersöka vid fortsatt forskning inom området.

# Referenser

- Ao, N. & Zhang, M. (2024). Unravelling the Relationship between English Reading Habits and Individual, Family and School Factors: A Chinese Perspective. *European Journal of Education*, 59(3) <https://research-ebSCO-com.www.bibproxy.du.se/c/lheyko/search/details/mpz5z5di2f?db=eric&limiters=RV%3AY&q=reading%20habits%20And%20elementary%20school&searchMode=all>
- Awah, I.U. (2019). *Reading for plesure in Nigeria: An In-depth Case Study of the Reading Habits of a Small Group of 9–12 Year Olds in Nigeria*. [Doktorsavhandling, Darwin College] <https://www.repository.cam.ac.uk/items/c3cf0d64-f045-45b2-8201-c540d27dd66f>
- Borg, E. & Westerlund, J. (2012). *Statistik för beteendevetare* (3 uppl.). Liber.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Castles, A., Rastle, K. & Nation, K. (2018) Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1). 5-51. <https://www.jstor.org/stable/48559140>
- Celik, B. (2020). A Study on the Factors Affecting Reading and Reading Habits of Preschool Children. *International Journal of English Linguistics*, 10(1). <https://doi.org/10.5539/ijel.v10n1p101>
- Dimenäs, J. (2020). *Vetenskap och beprövad erfarenhet: forskningsmetodik för förskolläro- och lärarprofessionen*. Liber.
- Duke, N.K., & Cartwright, K.B. (2021). The Sience of Reading Progress: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *International Litaracy Association*. [https://thereadingforum.com/wp-content/uploads/2021/06/The-Science-of-Reading-Progresses.pdf?utm\\_source=copilot.com](https://thereadingforum.com/wp-content/uploads/2021/06/The-Science-of-Reading-Progresses.pdf?utm_source=copilot.com)
- Edvardsson, J., Kohlström, B., Källman, A-C., Linner Fogby, E., Mellgren, J., Månsson Nylund, A., Persson, A. & Tengberg, M. (30 september 2024). Läsningen måste bli central i skolan. *Svenska dagbladet*. <https://www.svd.se/a/0VLeM6/debattorer-lasningen-maste-bli-central-iskolan>
- Ejlertsson, G. (2019a). *Enkäten i praktiken – en handbok i enkätmetodik* (4 uppl.). Studentlitteratur.
- Ejlertsson, G. (2019b). *Statistik för hälsovetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5 uppl.). Sage.
- Frank, E., & Herrlin, K. (2023). Avkodning. I T. Alatalo (Red.), *Läsundervisningens grunder* (3 uppl., s.43–58). Gleerups.

Fridolfsson, I. (2023). *Hur svensk skola missar elever som inte lär sig läsa*. Näringslivets skolforum.

[https://www.svensktnaringsliv.se/bilder\\_och\\_dokument/8d7fv8\\_naringslivet-skolforum\\_hur-svensk-skola-missar-elever-som-inte-la\\_1218026.html/Na%25CC%2588ringslivet+Skolforum\\_Hur+svensk+skola+missar+elever+som+inte+la%25CC%2588r+sig+la%25CC%2588sa\\_digital\\_002.pdf](https://www.svensktnaringsliv.se/bilder_och_dokument/8d7fv8_naringslivet-skolforum_hur-svensk-skola-missar-elever-som-inte-la_1218026.html/Na%25CC%2588ringslivet+Skolforum_Hur+svensk+skola+missar+elever+som+inte+la%25CC%2588r+sig+la%25CC%2588sa_digital_002.pdf)

Fält, L., Nilvius, C., Carlsson, R. & Nordström, T. (2025) *Kunskapsöversikt: Läs- och skrivundervisning för yngre elever*. Näringslivets skolforum.

[https://www.svensktnaringsliv.se/sakomraden/utbildning/las-och-skrivundervisning-for-yngre-elever\\_1239568.html](https://www.svensktnaringsliv.se/sakomraden/utbildning/las-och-skrivundervisning-for-yngre-elever_1239568.html)

Gao, T., Zhao, J., Li, X., Mao, Y., Chen, Q. & Harrison, S.E. (2019). Impact of rapid reading skills training on reading rate and achievement among primary school students in China.

*Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 40(1). 42–61.

[https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/01443410.2019.1607257?src=getfr&utm\\_source=clarivate&getft\\_integrator=clarivate](https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/01443410.2019.1607257?src=getfr&utm_source=clarivate&getft_integrator=clarivate)

McGeown, S.P., Duncan, L.G., Griffiths, Y.M. & Stothard, S.E. (2014). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits.

*Reading and Writing*, 28. 545–569,

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-014-9537-9>

Gough, P.B., & Tunmer, W.E. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Rase*, 7(1). 1–10.

[https://www.nomanis.com.au/hubfs/Nomanis\\_June2023/Pdf/Decoding%2C%20Reading.pdf](https://www.nomanis.com.au/hubfs/Nomanis_June2023/Pdf/Decoding%2C%20Reading.pdf)

Hallin, A.E. (6 januari 2025a). The Active View of reading (del1): Är det dags att ersätta the Simple View of reading? *Språkforskning.se*. [The Active View of Reading \(Del 1\): Är det dags att ersätta the Simple View of Reading? — språkforskning.se](https://www.sprakforskning.se/the-active-view-of-reading-del-1-er-det-dags-att-ersatta-the-simple-view-of-reading/)

Hallin, A.E. (30 januari 2025b). The Active View of Reading (del2): alla modeller är fel men några är användbara. *Språkforskning.se*. [The Active View of Reading \(del 2\): alla modeller är fel men några är användbara! — språkforskning.se](https://www.sprakforskning.se/the-active-view-of-reading-del-2-alla-modeller-ar-fel-men-nagra-ar-anvandbara/)

Herlitz, K. (18 maj 2025) Ofattbart att nästan var fjärde elev inte kan läsa. *Aftonbladet*.

<https://www.aftonbladet.se/debatt/a/Vzv9RW/ofattbart-att-nastan-var-fjarde-elev-inte-kan-lasa>

Hover, W.a., & Tunmer, W.E. (2021). The Primacy of Science in Communicating Advances in the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, 57(2). 399–408.

<https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/pdfdirect/10.1002/rrq.446>

IBM SPSS Statistics. <https://www.ibm.com/products/spss>

Kargin, T., Güldenoglu, B., Gengeç, H. & Alatli, R. (2024). The role of Word Decoding Speed and Accuracy on Reading Comprehension in a Highly Transparent and Morphologically Complex Orthography. *Journal of Theoretical Educational Science*, 17(3). 592-615. <https://research-ebSCO->

[com.www.bibproxy.du.se/c/lheyko/search/details/lqfva2ifkj?db=eric&limiters=RV%3AY&q=decoding%20&searchMode=all](https://www.bibproxy.du.se/c/lheyko/search/details/lqfva2ifkj?db=eric&limiters=RV%3AY&q=decoding%20&searchMode=all)

Larsen, A.K. (2018). *Metod helt enkelt: En introduktion till samhällsvetenskaplig metod* (3 uppl.). Gleerups.

LegiLexi. (u.å.). [Hämtad 2025-11-25] <https://legilexi.org/>

Liu, S. & Mohd Rashid Bin, M.S. (2025). Role of Extensive Reading in Vocabulary Development, Reading Comprehension, and Reading Speed: A Systematic Literature review. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 11(1). 87-99. <https://research-ebSCO-com.www.bibproxy.du.se/c/lheyko/search/details/jcxnrxqlsj?db=eric&limiters=RV%3AY&q=Reading%20speed&searchMode=all>

Melby-Lervåg, M., Halaas Lyster, S-A. & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22250824/>

Regeringen. (1980). *Mål och riktlinjer för grundskolan: lgr 80*. [Hämtad 2025-11-18] från: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/30910/gupea\\_2077\\_30910\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/30910/gupea_2077_30910_1.pdf)

Roy-Charland, A., Perron, M., Turgeon, K.-L., Hoffman, N. & Chamberland, J.A. (2016). The link between text difficulty, reading speed and exploration of printed text during shared book reading. *Reading and Writing*, 29(4). 731-743. <https://go.exlibris.link/0nVKM9pb>

Schmidtke, D., Rahmanian, S. & Moro, A.L. (2024). Reading experience drives L2 reading speed development: a longitudinal study of EAL reading habits. *Frontiers in Education*. <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2024.1286132/full>

Seabra, A.G., Dias, N.M., Mecca, T. & Mecado, E.C. (2017). Contribution of Word Reading Speed to Reading Comprehension in Brazilian Children: Does Speed Matter to the Comprehension Model? *Frontiers in Psychology*, 8(630). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00630>

*Skollagen* (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet.

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/)

Skolverket (16 januari 2026). *Bedömningsstöd i svenska och svenska som andra språk*.

<https://www.skolverket.se/prov-och-bedomning/bedomning/bedomningsstod-for-undervisning/kartlaggning-i-forskoleklassen>

Skolverket (2022a). *Kommentarmaterial till kursplanen i svenska: Grundskolan*. [Hämtad 2025-11-18] från: [Kommentarmaterial till kursplanen i svenska – grundskolan - Skolverket](#)

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskola, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr 11). [Hämtad 2025-11-18] från: <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/31382>

Skolverket (2022b). *Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshem* (Lgr 22). [Hämtad 2025-11-18] från:

<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>,

Skolverket (2021). PIRLS: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv. <https://www.skolverket.se/getFile?file=11490>

Skolverket (2022c). Nationellt bedömningsstöd i läs- och skrivutveckling. [Hämtad 2025-12-11] från: <https://www.skolverket.se/bedomningsstod-och-kartlaggningsmaterial#/112/gr-sv-112-akF3-5>

Skolverket (2022d). PISA 2022: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap. Hämtad 11 december från: <https://www.skolverket.se/getFile?file=12177>

Studentlitteratur. (u.å.). *Bravkod– bra avkodning*. [Hämtad 2025-11-25] från [https://www.studentlitteratur.se/din-vardag-ar-var-vetenskap/kompetensutveckling-for-dig-inom-skola/bravkod/?srsltid=AfmBOoorvI2ozEKrJ\\_PpNG6ewJ\\_NxETmzRd4UIReqb3tfEm0HGN3EYyn](https://www.studentlitteratur.se/din-vardag-ar-var-vetenskap/kompetensutveckling-for-dig-inom-skola/bravkod/?srsltid=AfmBOoorvI2ozEKrJ_PpNG6ewJ_NxETmzRd4UIReqb3tfEm0HGN3EYyn)

SPSM. (u.å.). Analysera och stöd och elevens läs- och skrivutveckling. [Hämtad 2025-12-19] från <https://www.spsm.se/stod-och-rad/undervisning/lasa-och-skriva/analysera-och-stod-las--och-skrivutveckling/>

Thrane, S. (2021). *Statistisk dataanalys helt enkelt*. Gleerups.



Trost, J. (2012). *Enkätboken* (4 uppl.). Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*: Lpo 94. [Hämtad 2025-11-18] från: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/31298/gupea\\_2077\\_31298\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/31298/gupea_2077_31298_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Vetenskapsrådet (2024). God forskningssed. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>

Özkara, Y., Senem Mergen Gürses, S.M., & Bilişli, Y. (2025). The effect of Speed Reading Technique on Second-Grade Students' Reading Comprehension Levels. *Sage Journals*, 15(3). 1–17. <https://doi.org/10.1177/21582440251375366>

## Bilaga A – Enkät

	VARFÖR LÄSER DU?  	JAG LÄSER PÅ DATOR/SKÄRM (JA/NEJ)	JAG LÄSER BOK/TIDNING (JA/NEJ)	HUR MÅNGA DAGAR I VECKAN LÄSER DU?	HUR MÅNGA MINUTER PER GÅNG LÄSER DU?
FAKTABÖCKER					
KAPITELBÖCKER					
SERIER					
BILDERBÖCKER					
LÄSLÄXA					
SOCIALA MEDIER, BLOGG					
POESI, DIKTER					
BREV					
DAGSTIDNING					
ANNAT (VAD)					

## Läsvanor i årskurs 3

1. Är du?

- Pojke
- Flicka
- Annat

2. Vilket år är du född?

3. Vilken månad är du född?

- Januari
- Februari
- Mars
- April
- Maj
- Juni
- Juli
- Augusti
- September
- Oktober
- November
- December

4. Hur många dagar i veckan läser du **svenska** texter på din fritid?

- aldrig
- 1-2 gånger i veckan
- 3-4 gånger i veckan
- 5-6 gånger i veckan
- Alla dagar

5. Läser du på andra språk än svenska på din fritid?

- Nej
- Ja
- Om ja, vilket språk?

---

Det här innehållet har inte skapats och stöds inte av Microsoft. Data du skickar kommer att skickas till formulärets ägare.

 Microsoft Forms

# Bilaga B – Informationsbrev

## Informationsbrev

**Information om studie angående elevers läsvanor och läsvanornas eventuella påverkan på läshastighet. Du tillfrågas härmed om ditt barns deltagande i denna undersökning.**

### **Till vårdnadshavare av barn och lärare vid ..... skolan**

Den rådande debatten och tidigare forskning visar tydliga indikationer på elevernas sviktande läsvanor, och att resultat vid lästester sjunker. Vi avser därför att undersöka ifall elevers läsvanor på fritiden har någon inverkan på resultaten på de läshastighetstester som genomförs. Vi kommer också att undersöka ifall det råder någon skillnad mellan pojkar och flickor på gruppnivå.

Vi är två lärarstudenter vid Högskolan Dalarna som genomför ett examensarbete i Svenska med fokus på sambandet mellan elevers läsvanor i årskurs 3 och resultat vid standardiserade läshastighetstest. Studien genomförs i form av en enkät som eleverna får besvara på skoltid. Den beräknas ta ungefär 20 minuter att besvara. Frågorna handlar till exempel om hur ofta och vad de läser på sin fritid. Svaren kommer sedan att jämföras med resultat från de läshastighetstest som redan genomförts, för att undersöka om elevers läsvanor har något samband till resultaten på standardiserade läshastighetstester.

Deltagandet är helt frivilligt och eleven kan när som helst innan eller under enkätens genomförande välja att avbryta, även om samtycke redan medgivits. Om samtycke ej medgivits så kommer eleven göra sedvanligt skolarbete. Elevernas svar kommer att behandlas anonymt. Enkäten kommer att vara kodad utan namn så vi som studenter kommer inte kunna härleda vilken elev som svarat vad. Skolpersonal kommer inte heller ha vetskap om elevernas svar på enkäten. Då enkäten är anonymiserad kommer det inte gå att ångra deltagandet efter att enkäterna samlats in. Enkäterna kommer hanteras helt konfidentiellt och förvaras i inlåst oåtkomligt för obehöriga, endast vi som utför undersökningen samt handledare har tillgång till materialet. Efter studiens slut kommer enkäter och samtyckesblanketter att makuleras.

Svaren kommer bearbetas i ett statistikprogram och resultatet av studien kommer publiceras i fulltext i DIVA som vårt examensarbete inom ramen för vår lärarutbildning. Datorer som används är lösenordskyddade. Bifogat finner du en blankett där vi önskar påskrift för samtycke till att ditt barn kan delta i studien eller ej.

Tack för att du tar del av informationen och bidrar till att stödja lärarstudenters utbildning!  
Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Falun

Ella Fritz (lärarstudent)

[h22ellfr@du.se](mailto:h22ellfr@du.se)

Marita Flink Jonsson (lärarstudent)

[h22majon@du.se](mailto:h22majon@du.se)

Veronica Semelius Granevald (Handledare)

[Vse@du.se](mailto:Vse@du.se)

Högskolan Dalarna

## Bilaga C - Samtyckesbrev

### Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att:

- delta i studien [Läsvanors betydelse för läshastigheten]
- att uppgifter om mitt barn behandlas på det sätt som beskrivs i studiepersonsinformation
- de insamlade enkätsvaren kommer att bevaras till dess att uppsatsen är examinerad och godkänd, dock högst tre år räknat från att datainsamlingen påbörjats.

Jag samtycker **inte** till att:

- delta i studien [Läsvanors betydelse för läshastigheten]
- att uppgifter om mitt barn behandlas på det sätt som beskrivs i studiepersonsinformation
- de insamlade enkätsvaren kommer att bevaras till dess att uppsatsen är examinerad och godkänd, dock högst tre år räknat från att datainsamlingen påbörjats.

Plats och datum	Underskrift

### Ansvarig för studien

Ort och datum: \_\_\_\_\_

Namnteckning: \_\_\_\_\_

## **Bilaga D – Informationsbrev pilotstudie**

### **Informationsbrev pilotstudie**

**Information om pilotstudie angående elevers läsvanor och läsvanornas eventuella påverkan på läshastighet. Du tillfrågas härmed om ditt barns deltagande i denna pilotstudie.**

Den rådande debatten och tidigare forskning visar tydliga indikationer på elevernas sviktande läsvanor, och att resultat vid läs tester sjunker. Vi avser därför att i kommande studie undersöka vilken betydelse läsvanor har för läshastighet, respektive vilken betydelse läshastighet har för läsvanor, hos elever. Vi kommer också att undersöka ifall det råder någon skillnad mellan pojkar och flickor på gruppnivå.

#### **Information om pilotstudien**

Vi är två lärarstudenter vid Högskolan Dalarna som genomför ett examensarbete i Svenska med fokus på sambandet mellan elevers läsvanor i årskurs 3 och resultat vid standardiserade läshastighetstest. Syftet med pilotstudien är att testa de tänkta enkätfrågorna på målgruppen. Eleverna som deltar i pilotstudien kommer få genomföra en enkät som de får besvara på skoltid. Den beräknas ta ungefär 20 minuter att besvara. Frågorna handlar till exempel om hur ofta och vad de läser på sin fritid. Efter genomförd pilotstudie kommer svaren att bearbetas för att sedan göra eventuella ändringar i de tänkta enkätfrågorna.

#### **Deltagande och anonymitet**

Ditt barns deltagande i pilotstudien är helt frivilligt. Du eller ditt barn kan när som helst innan eller under enkätens genomförande avbryta deltagandet utan närmare motivering. Om samtycke ej medgivits så kommer eleven göra sedvanligt skolarbete. Vid genomförande av pilotstudien kommer vi att befinna oss i klassrummet för att kunna stötta eleverna vid eventuella frågor. Elevernas svar på enkäten kommer dock att behandlas anonymt. Skolpersonal kommer inte heller ha vetskap om elevernas svar på enkäten. Då enkäten är anonymiserad kommer det inte gå att ångra deltagandet efter att enkäterna samlats in. Enkäterna kommer hanteras helt konfidentiellt och förvaras inlåst och oåtkomligt för obehöriga, endast vi som utför undersökningen samt handledare har tillgång till materialet. Efter pilotstudiens slut kommer enkäter och samtyckesblanketter att makuleras.

Bifogat finner du en blankett där vi önskar påskrift för samtycke till huruvida ditt barn kan delta i pilotstudien eller ej.

#### **Behandling av personuppgifter**

Högskolan Dalarna är ansvarig för behandlingen av personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare i undersökningen har du enligt (GDPR) rätt att få information om hur dina personuppgifter kommer behandlas. Du har också rätt att ansöka om ett så kallat

registerutdrag, samt att få eventuella fel rättade. Vid frågor om behandlingen av personuppgifter kan du vända dig till Högskolans dataskyddsombud via e-post: [frida.sjokvist@arkivit.se](mailto:frida.sjokvist@arkivit.se) eller via telefon (växel): 054-700 10 00.

Som beskrivet ovan kommer elevernas svar att behandlas anonymt. De personuppgifter som kommer samlas in är elevernas och vårdnadshavares namn vid underskrift av samtyckesblankett inför genomförandet av pilotstudien. Blanketterna kommer förvaras i låsta skåp och efter avslutad pilotstudie kommer samtyckesblanketterna att makuleras.

### **Ansvariga för studien**

Tack för att du tar del av informationen och bidrar till att stödja lärarstudenters utbildning!

Ytterligare upplysningar lämnas av nedanstående ansvariga.

Falun

Ansvarig handledare för studien är: Veronica Semelius Granevald, Filosofie doktor i pedagogiskt arbete. Universitets adjunkt i pedagogiskt arbete. [Vse@du.se](mailto:Vse@du.se)

Studien genomförs av: Ella Fritz [h22ellfr@du.se](mailto:h22ellfr@du.se) och Marita Flink Jonsson [h22majon@du.se](mailto:h22majon@du.se)

Kontaktuppgifter till Högskolan Dalarna:

Du kan alltid kontakta Högskolan Dalarna via e-post [registrator@du.se](mailto:registrator@du.se) eller telefon 023-77 80 00.

## Bilaga E – Samtyckesbrev pilotstudie

### Samtycke till att delta i studien

Jag har fått muntlig och skriftlig informationen om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att mitt barn: \_\_\_\_\_

- deltar i studien [Läsvanors betydelse för läshastigheten]

- att uppgifter om mitt barn behandlas på det sätt som beskrivs i studiepersonsinformation

- de insamlade enkätsvaren kommer att bevaras till dess att uppsatsen är examinerad och godkänd, dock högst tre år räknat från att datainsamlingen påbörjats.

Jag samtycker **inte** till att mitt barn: \_\_\_\_\_

- deltar i studien [Läsvanors betydelse för läshastigheten]

Plats och datum	Underskrift (1 vårdnadshavare)

### Ansvarig för studien

Ort och datum: \_\_\_\_\_

Namnsteckning: \_\_\_\_\_

## Bilaga F – Pearsons korrelationsanalys AVK1 genrer

		Exakta resultat på AVK1
Exakta resultat på AVK1	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	
	N	56
Exakta resultat på AVK2	Pearson Correlation	.849**
	Sig. (2-tailed)	<.001
	N	56
Total lästid i veckan på Fakatexter	Pearson Correlation	.091
	Sig. (2-tailed)	.504
	N	56
Total lästid i veckan på Kapitelböcker	Pearson Correlation	.251
	Sig. (2-tailed)	.062
	N	56
Total lästid i veckan på serier	Pearson Correlation	.066
	Sig. (2-tailed)	.630
	N	56
Total lästid i veckan på Bilderböcker	Pearson Correlation	-.198
	Sig. (2-tailed)	.144
	N	56
Total lästid i veckan på Läsläxa	Pearson Correlation	.037
	Sig. (2-tailed)	.787
	N	56
Total lästid i veckan på sociala medier	Pearson Correlation	-.070
	Sig. (2-tailed)	.606
	N	56
Total lästid i veckan på Poesi/Dikter	Pearson Correlation	.008
	Sig. (2-tailed)	.953
	N	56
Total lästid i veckan på Brev	Pearson Correlation	-.123
	Sig. (2-tailed)	.367
	N	56
Total lästid i veckan på Dagstidningar	Pearson Correlation	.122
	Sig. (2-tailed)	.371
	N	56
Total lästid i veckan på SMS	Pearson Correlation	.063
	Sig. (2-tailed)	.643
	N	56
Total lästid i veckan på annat	Pearson Correlation	.076
	Sig. (2-tailed)	.576
	N	56
Total lästid i veckan alla genrer tillsammans	Pearson Correlation	.160
	Sig. (2-tailed)	.238
	N	56

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

## Bilaga G – Spearmans korrelationsanalys AVK2 genrer

		Exakta resultat på AVK2	
Spearman's rho	Exakta resultat på AVK2	Correlation Coefficient	1.000
		Sig. (2-tailed)	.
		N	56
Total lästid i veckan på Fakatexter		Correlation Coefficient	.003
		Sig. (2-tailed)	.982
		N	56
Total lästid i veckan på Kapitelböcker		Correlation Coefficient	.079
		Sig. (2-tailed)	.564
		N	56
Total lästid i veckan på serier		Correlation Coefficient	.053
		Sig. (2-tailed)	.700
		N	56
Total lästid i veckan på Bilderböcker		Correlation Coefficient	-.173
		Sig. (2-tailed)	.203
		N	56
Total lästid i veckan på Läsläxa		Correlation Coefficient	-.240
		Sig. (2-tailed)	.075
		N	56
Total lästid i veckan på sociala medier		Correlation Coefficient	.079
		Sig. (2-tailed)	.562
		N	56
Total lästid i veckan på Poesi/Dikter		Correlation Coefficient	.201
		Sig. (2-tailed)	.138
		N	56
Total lästid i veckan på Brev		Correlation Coefficient	-.295*
		Sig. (2-tailed)	.028
		N	56
Total lästid i veckan på Dagstidningar		Correlation Coefficient	-.003
		Sig. (2-tailed)	.981
		N	56
Total lästid i veckan på SMS		Correlation Coefficient	-.058
		Sig. (2-tailed)	.671
		N	56
Total lästid i veckan på annat		Correlation Coefficient	-.012
		Sig. (2-tailed)	.932
		N	56
Total lästid i veckan alla genrer tillsammans		Correlation Coefficient	.015
		Sig. (2-tailed)	.914
		N	56

## Bilaga H – Pearsons korrelationsanalys AVK1 lästid

### Correlations

		Exakta resultat på AVK1	Total lästid i veckan alla genrer tillsammans
Exakta resultat på AVK1	Pearson Correlation	1	.160
	Sig. (2-tailed)		.238
	N	56	56
Total lästid i veckan alla genrer tillsammans	Pearson Correlation	.160	1
	Sig. (2-tailed)	.238	
	N	56	56

## Bilaga I – Spearmans korrelationsanalys AVK2 lästid

### Correlations

			Exakta resultat på AVK2	Total lästid i veckan alla genrer tillsammans
Spearman's rho	Exakta resultat på AVK2	Correlation Coefficient	1.000	.015
		Sig. (2-tailed)	.	.914
		N	56	56
	Total lästid i veckan alla genrer tillsammans	Correlation Coefficient	.015	1.000
		Sig. (2-tailed)	.914	.
		N	56	56

## Bilaga J

### Dokumentation av skriv- och arbetsprocessen vid parskrivande

Detta dokument används under hela skriv- och arbetsprocessen med examensarbetet. Studenterna har ansvar att fylla i dokumentet för att visa på delaktighet i alla delar av skriv- och arbetsprocessen.

Student 1: \_\_\_\_\_ Marita \_\_\_\_\_

Student 2: \_\_\_\_\_ Ella \_\_\_\_\_

	Student 1	Student 2
<b>Problemställning</b> Vilka delar har skrivits fram av respektive student? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formulering av syfte och frågeställningar</li> <li>- Motivering av syfte med hjälp av skolans styrdokument och tidigare forskning</li> </ul>	Formulerat syfte och frågeställningar tillsammans <ul style="list-style-type: none"> <li>- Genomfört kontrollläsning av texten</li> </ul>	Formulerat syfte och frågeställningar tillsammans <ul style="list-style-type: none"> <li>- Skrivit inledning</li> </ul>
<b>Beskrivning av litteratursökprocessen</b> Vilka delar har skrivits fram av respektive student? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vilka sökmotorer och sökord som har använts?</li> <li>- Vilka avgränsningar som gjorts under sökprocessen?</li> <li>- Hur utvald litteratur kan motiveras i relation till studiens syfte?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sökningar genomfördes av båda</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- skrivit under litteratursökning + skapat tabeller</li> <li>- Sökningar genomfördes av båda</li> </ul>
<b>Litteraturbakgrund</b> Vilka delar har skrivits fram av respektive student? <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beskrivning av skolans styrdokument</li> <li>- Problematisering och definition av centrala begrepp</li> <li>- Sammanställning av tidigare forskning under tematiska rubriker</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Delat lika på skrivning av styrdokument</li> <li>- Genomfört ändringar efter respons</li> <li>- Begrepp: Läsvana</li> <li>- Begrepp: Läsastighets test</li> <li>- Begrepp: Läsning</li> <li>- Tidigare</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Delat lika på skrivning av styrdokument</li> <li>- Begrepp: Läsastighet</li> <li>- Begrepp: Avkodning</li> <li>- Tidigare forskning: Forskning om läsvana</li> <li>- Sammanfattning av tidigare</li> </ul>

	<p>forskning: läshastighet + avkodning</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Skrivit referenslistan</li> <li>- Båda har genomfört ändringar efter respons</li> </ul>	<p>forskning</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Båda har genomfört ändringar efter respons</li> </ul>
<p><b>Teori</b> Vilka delar har skrivits fram av respektive student?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Beskrivning och motivering av utvalt teoretiskt perspektiv</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- AVR</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- SVR</li> </ul>
<p><b>Metod</b> Vilka delar har skrivits fram av respektive student?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Val av metod</li> <li>- Urval</li> <li>- Genomförande</li> <li>- Analys</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Urval</li> <li>- Validitet &amp; reliabilitet</li> <li>- LegiLexi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Val av metod</li> <li>- Procedur</li> <li>- Validitet &amp; reliabilitet</li> <li>- Enkäter</li> <li>- Genomförande</li> </ul>
<p><b>Etiska ställningstaganden</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vem har skrivit vilka etiska överväganden som gjorts?</li> <li>- Vem har skrivit informationsbrev (i de fall det är relevant)?</li> <li>- Vem har skickat in anmälan om behandling av personuppgifter till dataskyddsombudet (i de fall det är relevant)?</li> <li>- Vem har skickat in underlag till etikprövning (i de fall det är relevant)?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informationsbrev</li> <li>- Samtyckesbrev</li> <li>- Skickat in till dataskyddsombudet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etiska överväganden</li> </ul>
<p><b>Resultat</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vem har ansvarat för att skriva fram vilka delar?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultat av läsvanor</li> <li>- Resultat tid</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Resultat AVK1 och AVK2</li> <li>- Resultat läsvanor genrer</li> <li>- Resultat tid</li> </ul>
<p><b>Diskussion</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Vem har ansvarat för att skriva fram metoddiskussionen?</li> <li>- Vem har ansvarat för att skriva fram resultatdiskussionen?</li> <li>- Vem har ansvarat för att skriva fram hur arbetet bidrar till kunskapsutveckling av betydelse för yrkesutövningen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metoddiskussion</li> <li>- Diskussion om resultat av syftet med läsning</li> <li>- Slutsats</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Metoddiskussion</li> <li>- Diskussion om AVK1/AVK2</li> <li>- Diskussion om genrer och tid spenderad på läsning</li> <li>- Förslag på vidare forskning</li> </ul>

Blanketten signeras och läggs som bilaga i examensarbetet inför de examinerande momenten.  
Underskrifter:

Student 1: Marita F \_\_\_\_\_

Student 2: Ella Fritz