

This is an electronic reprint of the original article. This reprint may differ from the original in pagination and typographic detail.

Läsning för nöjes skull?

Slotte, Jolin; Harju-Luukkainen, Heidi; Österlund, Mia

Published in:
Finsk Tidskrift

Published: 01/01/2022

Document Version
Final published version

Document License
Publisher rights policy

[Link to publication](#)

Please cite the original version:

Slotte, J., Harju-Luukkainen, H., & Österlund, M. (2022). Läsning för nöjes skull? Finlandssvenska gymnasiestuderandes läsmotivation. *Finsk Tidskrift*, (2), 39-56. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022062449392>

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

📖 Läsning för nöjes skull? Finlandssvenska gymnasiestuderandes läsmotivation

Jolin Slotte, Heidi Harju-Luukkainen & Mia Österlund

Den stund då en gymnasieelev får studentbetyget i sin hand innebär för merparten av dessa unga samtidigt slutet på en obligatorisk läsning av skönlitteratur. I fortsättningen leder främst en inre drivkraft fram till valet att läsa en bok. Litteraturens betydelse för individens utveckling betonas tydligt i gymnasiets läroplan, där studier i synnerhet i litteratur sägs ge den studerande en bredare syn på livet, människorna och världen (Utbildningsstyrelsen 2019, 70). Vikten av läsning av skönlitteratur har också uppmärksammats bland annat av Martha Nussbaum, som menar att skönlitteratur och övrig narrativ konst hjälper oss att förstå andra människor och yttre omständigheters inverkan på individen. Det här menar Nussbaum är viktigt för demokratin (Nussbaum 1997, 88).

Den frivilliga, lustfyllda läsningen minskar ändå hos finländska barn och ungdomar och unga väljer allt mera sällan att läsa (Utbildningsstyrelsen 2021, 14). Denna nedgång indikerar att även den inre drivkraften, läsmotivationen, hos barn och unga kan antas minska. Läsmotivationen bland grundskoleelever kartläggs bland annat i samband med de internationella Pisa- och Pirls-undersökningarna, men för finländska gymnasisters del har läsmotivationen

undersökts mycket mindre. I den här artikeln undersöker och diskuterar vi olika aspekter av läsmotivation hos finlandssvenska gymnasister. Artikeln är baserad på en enkätundersökning vid sju finlandssvenska gymnasier. Eftersom kön är en betydande faktor när det kommer till läsmotivation hos finländska 15-åringar (Leino m.fl. 2019, 86), fokuserar också den här artikeln på kön. Den centrala forskningsfrågan är om och hur kön påverkar läsmotivationen hos finlandssvenska gymnasister.

En undersökning av läsmotivationen är av hävd tvärvetenskaplig. Artikeln angränsar därmed till ett flertal forskningsfält, exempelvis läs-, motivations- och didaktisk forskning. Fundamentalt för dessa angränsande forskningsområden, och särskilt i föreliggande studie, är tyngdpunkten vid litteraturvetenskapen och vid läsning av skönlitteratur. Det primära syftet är att undersöka och diskutera specifika former av läsmotivation hos finlandssvenska gymnasieelever gällande skönlitteratur, från utgångspunkten att motivation stimulerar till handling (Guthrie & Wigfield 2000, 406; Ryan & Deci 2000, 54). Motivation definieras som ett mångfacetterat fenomen, och typen av motivation antas ha en större betydelse än mängden motivation vid ett aktivt läsengagemang (Deci & Ryan 2008; Leino & Nissinen 2018).

En allmänt antagen indelning av motivation skiljer mellan yttre och inre motivation. Aktiviteter som bygger på inre motivation genomförs "för sin egen skull" (Deci & Ryan 2000), medan yttre motivation innebär en yttre belöning för utförd handling. Individer med hög inre motivation har inte ett behov av yttre stimulans och är därmed också mer engagerade läsare (Deci & Ryan 2000; Deci & Ryan 2008; Guthrie & Wigfield 2000).

I artikeln diskuteras också social motivation, vilken kännetecknar en person som med nöje samtalar om böcker och gärna exempelvis besöker bokhandlar och bibliotek (Guthrie & Wigfield 2000, 408; se också Haglund 2021 för en aktuell diskussion om sociala digitala miljöer och fankultur bland unga fiktionsläsare). Motivationen samspelar också med självförmågan (self-efficacy), vilken avser en persons tilltro till att själv klara av en handling i en särskild situation (Bandura 1977, 193; Bandura 1982; Blomgren, 2016). Självförmågan byggs upp av tidigare erfarenheter och upplevelser, föräldrar, jämnåriga vänner samt lärare som påverkar

motivationen och självförmågan hos unga läsare (Klauda & Guthrie 2015; Henk, Marinak & Melnick 2012/2013; Torppa, Vasalampi, Eklund et al. 2020).

Avsaknaden av läsmotivation utgör inte nödvändigtvis ett problem för finlandssvenska ungdomar, men uppdaterade forskningsdata för nöjesläsning saknas för gymnasiestuderande. I början av 2010-talet uppgav endast 1,3 % av finlandssvenska gymnasieelever att de aldrig läser skönlitteratur. Ytterligare uppgav 48,6 % av flickorna och 35 % av pojkarna att de läser skönlitteratur en eller flera gånger i veckan (Petas 2011, 387).¹ Till följd av hur frågeställningen är formulerad visar Petas undersökning dock inte huruvida det rör sig om frivillig nöjesläsning, eller om läsningen anknyter direkt till undervisningen. Detta angreppssätt betyder i förlängningen att typen av motivation inte heller belyses.

Ungdomar som väljer att läsa skönlitteratur på sin fritid motiveras inte enbart av yttre faktorer, eftersom läsningen i sådana fall varken är valfri eller sker för läsningens egen skull. För att komma åt hur ungdomar motiverar sin nöjesläsning fokuserar den här artikeln därför på inre och social motivation samt på självförmåga. Eftersom förbindelsen mellan läsmotivation och läsförmåga också redan har påvisats av såväl internationell som nationell forskning granskas inte detta samband här (Leino & Nissinen 2018; OECD 2009; OECD 2019; OECD 2020). I stället är läsmotivation och dess anknytning till den tid som används för nöjesläsning samt kön och språklig bakgrund i fokus.

1 Inom projektet *Språklig mångfald – Kietitaidon kirjo* utreddes finländska gymnasieelevers läsning och hur den påverkar deras vitsord i modersmål och litteratur. Undersökningen genomfördes i både svenskspråkiga och finskspråkiga skolor och sammanlagt 571 gymnasieelever från svenskspråkiga skolor deltog. Petas redogör för resultaten i de finlandssvenska gymnasierna i artikeln "Finlandssvenska gymnasieelevers textvärldar", medan Anneli Kauppinen skriver om de finska skolorna i "Lukiolaisten tekstimaisemat ja kieliasenteet" i *Lukiolaisten äidinkieli – Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi* (red. Kauppinen, Lehti-Eklund, Makkonen-Craig & Juvonen 2011).

Den läsinriktade motivationsforskningen är omfattande, men begreppsanvändningen inom fältet är dessvärre inte koherent. Flera studier kännetecknas av otydliga begreppsdefinitioner och begrepp används synonymt trots att de har olika betydelser. Enligt Conradi, Jang & McKenna (2013), Davis, Tonks et al. (2018), Klauda & Guthrie (2015) och Rättyä (2019) är en tendens att iakttagelser om specifika företeelser förs ihop till luddiga sammanfattningar. Ibland behandlas läsmotivation också som någonting endimensionellt, detta även i fall där forskarna definierar läsmotivation som ett multidimensionellt fenomen. Till exempel faktorer som självförmåga, attityd och värderingar sammanförs till en endimensionell konstruktion som okritiskt och ospecificerat går under benämningen motivation (Conradi, Jang & McKenna 2013, 154).

En annan otydlighet är vad som egentligen avses med *läsning*. Grunden för den forskning som presenteras i den här artikeln är en litteraturvetenskaplig tradition. Skillnaden mellan läsning av skönlitteratur (estetisk läsning) och läsning för att tillägna sig information (efferent läsning) påtalades redan av Louise M. Rosenblatt i verket *Literature as Exploration* (1939/2002; se också till exempel Littau 2006, 155–156; Nikolajeva 2018; Zunshine 2006). Begreppet *läsning* syftar i sammanhanget på läsning av (skön) litteratur och avser alltså med Rosenblatts begrepp den estetiska läsningen.

Med *nöjesläsning* avses i artikeln läsning som respondenten gör av fri vilja och där ansatsen för läsakten inte främst handlar om att förstå och tolka det lästa, utan om förnimmelser och affekter som uppstår under läsakten. Den här läsarten kan också jämföras med den litteratursyn som Rita Felski diskuterar i *Uses of Literature* (2008), där litteraturens betydelse (meaning) finns i hur litteraturen används (ibid, 8). Den vardagliga läsningen är inte nödvändigtvis en oreflekterande lustläsning. Den skiljer sig ändå från den analyserande tolkningsinriktade läsningen som sker i undervisningssyfte, genom att den dessutom är affektiv (ibid, 2. Se också Littau 2006; Haglund 2021).

Det teoretiska ramverket består ytterligare av motivationsteorier som fokuserar på läsning, som Guthrie & Wigfields (2000)

teori om läsmotivation som mångfacetterad företeelse, Deci & Ryans Self-determination Theory (SDT) (2008, 2020) som redogör för motivation över lag, men framför allt inom skolmiljö, samt Henk, Marinak & Melnicks (2012/2013) modell för att utvärdera affektiva aspekter på läsning hos ungdomar. Dessa separata inriktningar inom motivationsforskningen överlappar på många sätt varandra. Att en individ som *vill* utföra en handling kommer att nå ett bättre resultat än någon som av olika orsaker känner sig tvingad att utföra handlingen är en grundläggande utgångspunkt inom SDT och hos Guthrie & Wigfield (Ryan & Deci 2008, 182; Guthrie & Wigfield 2000, 404). Henk, Marinak & Melnick fokuserar på läsarens självförmåga, vilken inte nödvändigtvis förutspår hens vilja att läsa, men lyfter fram om läsaren tror på sin förmåga att klara av läsningen, vilket kan påverka motivationen (Henk, Marinak & Melnick, 2012/2013, 312; Guthrie & Wigfield 2000, 405).

En inre motiverad individ läser exempelvis av nyfikenhet, för att sugas in i en berättelse eller för att hen njuter av de utmaningar läsningen innebär. Individen har själv kontroll och upplever handlingen som meningsfull (Guthrie & Wigfield 2000, 407; Ryan & Deci 2021, 2; Conradi, Jang & McKenna 2013, 154). Ett intresse för böcker, för ämnet som behandlas i litteraturen och en personlig uppfattning om att läsning är viktigt ingår också i den inre motivationen som ofta beskrivs som motsatsen till yttre motivation (Becker, McElvany & Kortenbruck 2010).

En yttre motiverad individ har ett behov av yttre belöning eller erkännande för att motiveras till handling. I den här studien undersöks inte den yttre motivationen, men det kan ändå vara betydelsefullt att definiera begreppet för klarhetens skull. Yttre motivation kan ta uttryck i form av beröm eller högre betyg (Wang & Guthrie 2004) eller uppstå av att det i individens omgivning finns sociala krav på läsning (Unrau & Schlackman 2006). Individen njuter därmed inte nödvändigtvis av läsningen, vilket kan ha följden att motivationen är temporär och avbryts omedelbart då belöningssystemet upphör (Guthrie & Wigfield 2000, 407; Wigfield, Gladstone & Tursi 2016, 191). Det här menar Deci och Ryan är det paradoxala med motivation. Strävan efter att höja motivationen genom yttre belöningar, utvärderingar och följder riskerar nämligen att resultera i sämre prestanda och motivation,

i det fall att den yttre motivationen inte internaliseras (Deci & Ryan 2020, 1–2).

Den andra aspekten ur Guthrie & Wigfields indelning av läs-motivation som den här artikeln begagnar sig av är *social motivation*. Läsning sker i ett socialt sammanhang och tidigare upplevelser, föräldrar, jämnåriga vänner samt lärare påverkar motivationen och självförmågan hos unga läsare (Guthrie & Klauda 2016; Henk, Marinak & Melnick 2012/2013; Torppa, Vasalampi, Eklund et al. 2020). Begreppet *social motivation* syftar på de sociala aspekterna av läsning, som viljan att dela en god läsoplevelse med andra människor (Guthrie & Wigfield 2000, 408). Social motivation omfattar över lag aspekter av hur läsning och böcker är synliga i individens omgivning – såväl i fysiska möten med andra, som inom olika digitala sociala miljöer.

Den tredje aspekten av läsmotivation som utgör den teoretiska grunden för den här artikeln är self-efficacy (självförmåga). Begreppet, myntat av Albert Bandura, avser individens tilltro till att själv klara av en handling i en särskild situation. Självförmågan påverkar hur ihärdigt och motiverat en individ tar sig an en uppgift som hen uppfattar som krävande (Bandura 1977, 193)². Självförmågan påverkar med andra ord prestationer och självreglerande strategier (Bandura 2001, 10).

Henk, Marinak & Melnick (2012/2013) diskuterar aspekter som kan påverka läsningen med utgångspunkt i Banduras modell för självförmåga. De anser att skolelever överväger fyra basfaktorer när de värderar sin läsförmåga, nämligen utveckling, jämförande iakttagelser, social bekräftelse och sinnestillstånd. Dessa basfaktorer påverkar läsmotivationen, eftersom individens syn på sig själv påverkar läslusten, ihärdigheten och den tid hen väljer att lägga på läsningen (Henk & Melnick 1992; Henk, Marinak & Melnick 2012/2013).

Med utgångspunkt i de olika motivationsteorier som presenterats är de riktgivande forskningsfrågorna för den här artikeln: Hurudan är de finlandssvenska gymnasisternas inre och sociala

2 Jan Blomgren (2016, 87) påpekar att self-efficacy översatts till svenska med olika begrepp, som "självförmåga", "akademisk självtillit" och "kapacitetsupplevelse". I den här artikeln används begreppet "självförmåga", liksom Skaalvik & Skaalvik (2015) och flera andra svenskspråkiga studier valt att göra.

läsmotivation? Hurudan är de finlandssvenska gymnasisternas självförmåga gällande läsning? Hur mycket tid sätter de finlandssvenska gymnasisterna på nöjesläsning?

Eftersom flera tidigare studier har visat att det finns skillnader mellan pojkars och flickors läsmotivation togs kön med som en aspekt som kan tänkas påverka läsmotivationen (Wolters et al. 2014, 507). Flickor tenderar till exempel att rapportera högre nivåer av självförmåga samt inre och social motivation än jämnåriga pojkar när det gäller läsning (Baker & Wigfield 1999; Medford & McGeown 2012). Det finns också indikationer om att skillnaderna mellan könen består hos äldre ungdomar, men de är inte lika tydliga och verkar inte gälla all form av läsmotivation (Wolters et al. 2014; Medford & McGeown 2012; Sturtevant & Kim, 2010).

Metod och enkätundersökningens utformning

Undersökningen genomfördes under åren 2017 och 2018 i sju svenska gymnasier i Finland. Sammanlagt 230 respondenter deltog i undersökningen, varav 127 var flickor, 98 pojkar och 5 personer antingen identifierar sig vid ett annat kön, eller inte uppgav sitt kön. De här fem exkluderades från undersökningen, eftersom gruppen var så liten. Åldern på respondenterna varierade mellan 16 och 19.

Urvalet av deltagarna var slumpmässigt, men kan ändå förmodas representera gymnasister i Svenskfinland tämligen väl, eftersom skolorna var av varierande storlek och belägna på orter av olika storlek i huvudstadsregionen, övriga Nyland och Österbotten. Utredningen genomfördes under gymnasisternas vanliga lektionstid och deltagandet var frivilligt.³ Vid de flesta materialinsamlingstillfällena närvarade en lärare, medan artikelns första skribent distribuerade enkäten och gav instruktioner, detta för att

3 I enlighet med Forskningsetiska delegationens riktlinjer anhölls inte om lov av vårdnadshavare, eftersom deltagarna i åldern 15–19 uppfattades som tillräckligt mogna att kunna avgöra om sitt deltagande i den anonyma enkätundersökningen. Forskningsetiska nämnden vid Åbo Akademi beviljade forskningsetiskt tillstånd för genomförandet av undersökningen och samtliga respondenter gav sitt informerade samtycke för deltagandet. Lärarna tillhandahöll alternativa aktiviteter för de gymnasieelever som inte ville delta.

betona att undersökningen inte var en del av undervisningen, att deltagandet var frivilligt och för att säkerställa att instruktionerna var likalydande för samtliga respondenter. Respondenterna fyllde in enkäten på dator eller med sin egen mobil i programmet E-lomake.

Den del av undersökningen som gällde motivation bestod av 34 frågor och utarbetades utgående från tidigare, väl etablerade frågeformulär inom motivations- och läsforskningen. Enkätens utformning presenteras i tabell 1. I frågebatteriet ingår elva påståenden från läslustindexet i Pisa-undersökningen. De här påståendena berör inre och social motivation, vilka skapar två skilda sammansatta index. Självförmågan har undersökts med fyra sammansatta index, som ursprungligen presenterats i The Reader Self-Perception Scale 2 (Henk, Marinak & Melnick 2012/2013). De olika sammansatta indexen är *utveckling* (progress) som lyfter fram hur respondenten uppfattar sin egen läsutveckling, *jämförande iakttagelser* (observational comparison) som kartlägger hur respondenten uppfattar sin läsning i jämförelse med jämnåriga, *social bekräftelse* (social feedback), som utforskar hur respondenten uppfattar att lärare och föräldrar uppskattar hans läsning och *sinnestillstånd* (physiological states), som utformats för att fånga respondentens känslor inför och fysiska upplevelse av läsning. (Melnick, Henk & Marinak 2009, 6). Vid utvärderingen av mätinstrumentets användbarhet har Cronbachs alfa uträknats för samtliga sammansatta index för att bedöma korrelationen mellan de olika påståendena. Cronbachs alfa presenteras i tabell 1, i parentes längst ner i tabellen.

Respondenterna markerade sina svar på en likertskala från 1–4, vilket hindrade dem från att välja ett neutralt svar. Följande formuleringar användes för indexen för självförmåga samt inre och social motivation: Håller absolut inte med (1), Håller inte med (2), Håller med (3), Håller absolut med (4). För påståendena *Jag läser bara om jag måste*, *Jag tycker det är svårt att läsa ut böcker*, *För mig är läsning slöseri med tid*, *Jag läser bara för att få den information jag behöver* och *Jag kan inte koncentrera mig på läsning mer än några minuter*, vilka ingår i indexet för inre motivation, genomfördes en omvänd kodning i analyskedet, eftersom formuleringen var omvänd till de övriga påståendena.

| Tabell 1. Enkätfrågor enligt sammansatta index | | | | | |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Inre motivation | Social motivation | Utveckling | Jämförande iakttagelser | Social bekräftelse | Sinnestillstånd |
| Jag läser bara om jag måste | Jag tycker om att prata om böcker med andra människor | Jag läser bättre idag än i fjol | Jag behöver mindre hjälp än andra jämnåriga med läsning | Andra jämnåriga tycker att jag läser bra | Läsning är en aktivitet som jag gillar |
| Läsning är en av mina favoritssysselsättningar | Jag går gärna till en bokhandel eller ett bibliotek | Jag kan läsa svårare texter idag än i fjol | När jag läser förstår jag vad orden betyder, oftare än andra jämnåriga | Mina lärare tycker att jag är en god läsare | Jag blir lugn av att läsa |
| Jag tycker det är svårt att läsa ut böcker | Jag är glad om jag får en bok i present | När jag läser behöver jag inte kämpa lika mycket som ifjol för att förstå innehållet i texten | Jag läser snabbare än andra jämnåriga | Min familj tycker att jag är en god läsare | Jag är stolt över hur bra jag läser |
| För mig är läsning slöseri med tid | Jag gillar att tala om vad jag tycker om böcker som jag har läst | Jag förstår det jag läser lättare nu än i fjol | Jag förstår innehållet i texter lättare än andra jämnåriga | Mina lärare tycker att jag är bra på att förstå det jag läser | Jag tror att läsning kan vara lugnande |
| Jag läser bara för att få den information jag behöver | Jag och mina vänner byter och lånar gärna böcker med varandra | Jag har blivit bättre på uppgifter i skolan som kräver läsning | Jag verkar förstå vad ord betyder oftare än andra jämnåriga | | Jag blir glad av att läsa |
| Jag kan inte koncentrera mig på läsning mer än några minuter | | Jag kan koncentrera mig på läsning bättre än i fjol | | | Jag tycker om att läsa |
| | | Jag läser snabbare än i fjol | | | |
| | | Jag kan analysera det jag läser bättre än i fjol | | | |
| a= 0.83 | a= 0.87 | a= 0.86 | a= 0.80 | a= 0.80 | a= 0.88 |

Nöjesläsningens nivå mättes med frågan *Ungefär hur mycket tid ägnar du vanligtvis åt att läsa för nöjes skull?* Också för den frågan användes en likertskala på 1–4, med svarsalternativen: Jag läser inte för nöjes skull (1), 30 minuter eller mindre per dag (2), Mer än 30 minuter men mindre än 60 minuter per dag (3) och Mer än en timme per dag (4).

Resultat

Resultatet från flervalsfrågorna beräknades genom oberoende t-test. Ett oberoende t-test jämför svaren mellan individerna i två oberoende grupper, i detta fall kön. Svaren från enkätfrågorna gällande självförmåga, inre motivation och social motivation kan anses vara normalfördelade. Eftersom respondenternas svar gällande uppskattningen av den tid de sätter på nöjesläsning inte var normalfördelad genomfördes ett icke-parametriskt Mann-Whitney U-test för nöjesläsningsvariabeln.

I tabell 2 presenteras medelvärdet och standardavvikelsen av svaren för de olika sammansatta indexen enligt kön. Här presenteras även resultaten för det oberoende t-testet samt Mann-Whitney U-testet. Resultatet för enkätundersökningen visar att flickorna rapporterade högre inre motivation ($M = 2,66$; $SD = 0,59$) än pojkarna ($M = 2,46$; $SD = 0,56$). Den här skillnaden var signifikant ($t[223] = 2,53$; $p = 0,01$). Den representerade en liten effekt ($d = 0,35$). Flickorna rapporterade även en högre social motivation ($M = 2,00$; $SD = 0,58$) än pojkarna ($M = 1,62$; $SD = 0,45$). Även den här skillnaden var signifikant ($t[223] = 5,23$; $p = 0,00$). Den representerade en medelstor effekt ($d = 0,73$). Självförmågan mättes med det sammansatta indexet RSPS₂. Resultatet visar att flickorna rapporterade en lite högre nivå av självförmåga ($M = 2,69$; $SD = 0,40$) än pojkarna ($M = 2,64$; $SD = 0,37$). Skillnaden var dock inte signifikant ($t[223] = 0,82$; $p = 0,41$).

Det icke-parametriska testet Mann-Whitney U visade att nivån av nöjesläsning bland flickorna ($Mdn = 2$) inte heller skiljde sig signifikant från pojkarnas nivå av nöjesläsning ($Mdn = 1$) $U = 5294,00$; $z = -2,14$; $p = 0,03$; $r = -0,02$.

| Tabell 2. Deskriptiva värden, T-testets och Mann-Whitney U-testets resultat för inre motivation, social motivation, självförmåga och nöjesläsning, enligt kön | | | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|------------------------|------------------|---------|-----------|----------------|---------|---------|
| | Flicka n = 127 | Pojke n = 98 | t-värde | p-värde | Cohen's d | Mann-Whitney U | z-värde | r-värde |
| Inre motivation | M (SD) 2.66 (0.59)* | M (SD) 2.46 (0.56)* | t[223] = 2.53 | 0.01 | 0.35 | | | |
| Social motivation | M (SD) 2.00 (0.58)* | M (SD) 1.62 (0.45)* | t[223] = 5.23 | 0.00 | 0.73 | | | |
| Självförmåga | M (SD) 2.69 (0.40)* | M (SD) 2.64 (0.37)* | t[223] = 0.82 | 0.41 | | | | |
| Nöjesläsning | Mdn (IQR) 2.00 (1)** | Mdn (IQR) 1 (1)** | | 0.03 | | 5294.00 | -2.142 | 0.02 |
| * M = medelvärde SD = Standardavvikelse **Mdn = Median IQR = Interquartile range | | | | | | | | |

Eftersom resultatet för självförmågan inte var signifikant genomfördes ytterligare ett oberoende t-test för de sammansatta indexen, för att undersöka om det fanns en skillnad för de olika aspekterna av självförmågan. Resultatet, som presenteras i tabell 3, visade att flickorna rapporterade en högre nivå för social bekräftelse ($M = 2,80$; $SD = 0,46$) än pojkarna ($M = 2,65$; $SD = 0,48$). Skillnaden var signifikant ($t[223] = 2,39$; $p = 0,02$). För sinnessillstånd rapporterade flickorna också en högre nivå ($M = 2,80$; $SD = 0,61$) än pojkarna ($M = 2,46$; $SD = 0,55$). Skillnaden var signifikant ($t[223] = 4,36$; $p = 0,00$). Det fanns också en skillnad mellan könen när det kom till utveckling, men då rapporterade pojkarna en högre nivå ($M = 2,85$; $SD = 0,41$) än flickorna ($M = 2,69$; $SD = 0,42$). Också den skillnaden var signifikant ($t[223] = -2,87$; $p = 0,01$). För jämförande iakttagelser rapporterade pojkarna igen en högre nivå ($M = 2,57$; $SD = 0,52$) än flickorna ($M = 2,47$; $SD = 0,55$). Den skillnaden var dock inte signifikant ($t[223] = -1,44$; $p = 0,15$).

Tabell 3. T-testets resultat för sammansatta index inom självförmågan

| | Flicka n = 127 | Pojke n = 98 | | | |
|--------------------------------------------|------------------------|------------------------|----------------|---------|-----------|
| | | | t-värde | p-värde | Cohen's d |
| Utveckling | M (SD) 2.69 (0.42)* | M (SD) 2.85 (0.41)* | t[223] = -2.87 | 0.01 | -0.39 |
| Jämförande iakttagelser | M (SD) 2.47 (0.55)* | M (SD) 2.57 (0.45)* | t[223] = -1.44 | 0.15 | -0.20 |
| Social bekräftelse | M (SD) 2.80 (0.46)* | M (SD) 2.65 (0.48)* | t[223] = 2.39 | 0.02 | 0.32 |
| Sinnestillstånd | M (SD) 2.80 (0.61)* | M (SD) 2.46 (0.55)* | t[223] = 4.36 | 0.00 | 0.60 |
| * M = medelvärde SD = Standardavvikelse | | | | | |

Diskussion

Den studie som presenteras i den här artikeln undersöker olika aspekter av läsmotivation och nivån av nöjesläsning hos finlandssvenska gymnasister. Undersökningen visar att det finns en signifikant skillnad mellan könen när det gäller inre motivation och social motivation hos studerande i finlandssvenska gymnasier. Huvudresultatet av studien är att den visar att flickorna är mera motiverade att läsa för nöjes skull än pojkarna. Det här verkar ändå inte synas i nivån av nöjesläsning, eftersom skillnaden mellan flickorna och pojkarna här inte är signifikant. Det förefaller med andra ord som att flickorna skulle vara mera motiverade att läsa för nöjes skull, men av någon orsak inte gör det.

Pojkarna rapporterar i genomsnitt att de inte alls läser för nöjes skull, medan största delen av flickorna anger att de läser för nöjes skull 30 minuter eller mindre per dag. I den här undersökningen framkommer inte de bakomliggande orsakerna till den låga nivån av nöjesläsning bland de finlandssvenska gymnasisterna, men den kan antas ha samband med den låga nivån av läsmotivation. Vad den låga nivån av läsmotivation beror på är endast spekulationer, men man kan fråga sig om det till exempel har sin grund i en hög ambitionsnivå för gymnasiestudierna, vilket gör att det helt enkelt inte finns tid eller ork för nöjesläsning. En annan möjlig förklaring är att studerande i gymnasiet främst läser skönlitteratur för skolundervisningens skull, vilket kunde betyda att de inte uppfattar att de

gör det för nöjes skull, utan för att det hör till skoluppgifterna. En tredje orsak kan vara att gymnasisterna helt enkelt aldrig uppövat en rutin för nöjesläsning.

Med tanke på ett långsiktigt läsengagemang kan resultatet i den här undersökningen uppfattas som bekymmersam, eftersom såväl den inre motivationen som den sociala motivationen bör tolkas vara låg bland både pojkar och flickor. Den likertskala som användes i undersökningen gav visserligen inte respondenterna en möjlighet att välja ett neutralt svarsalternativ, vilket kan uppfattas som problematiskt. Samtidigt är det ändå ett faktum att inget medeltal, för något av de sammansatta indexen, når upp till ett resultat som kunde tolkas som att de finlandssvenska gymnasi- sterna känner läslust. Ett medelvärde på under tre bör tolkas som att respondenterna inte håller med, eller absolut inte håller med om att de känner inre motivation eller social motivation. Resultatet visar att de flesta respondenterna håller med om att de bara läser om de måste och att de bara läser för att få den information de behöver.

När det kommer till självförmågan, det vill säga hur gymna- sisterna uppskattar sin egen läsning, är skillnaden mellan könen inte signifikant, även om flickorna rapporterade en något högre nivå. En noggrannare analys visar ändå att det finns signifikanta skillnader inom självförmågan. Resultatet visar att flickorna upp- fattar att de får mera bekräftelse för sin läsning av lärare, vänner och familjen. För dem är läsningen också en större njutning än för pojkarna, vilket framkommer av resultatet för det sammansatta in- dexet sinnestillstånd. Pojkarna uppger ändå att de utvecklats mera som läsare under det senaste året än flickorna. De har också bättre självförtroende när det kommer till läsning än flickorna. Pojkarna uppfattar med andra ord att de läser bättre än sina jämnåriga. I den här undersökningen utreddes ändå varken läs-, analys- eller tolkningsförmåga hos respondenterna, så det framkommer inte om det finns en grund till pojkarnas uppfattning. Det är också nämnvärt att flickorna i högre grad rapporterar att de får respons om att de är goda läsare, men ändå anger att de uppfattar sin läs- ning vara på samma nivå eller sämre än hos jämnåriga.

Avslutning

Nivån av nöjesläsning bland finlandssvenska gymnasieelever bör, som denna studie visat, uppfattas som låg. Största delen av respondenterna i den här undersökningen rapporterar nämligen att de över huvud taget inte läser för nöjes skull. Detta resultat är mycket oroväckande. Tidigare forskning har visat att läsmotivationen och läslusten hos elever i finlandssvenska grundskolor är låg, men det samma gäller också som studien visat för finlandssvenska gymnasister. En väsentlig fråga är därför hur utbildningssektorn ska kunna tackla den här problematiken, som inte endast gäller finlandssvenska eller finländska ungdomar, utan är en välkänd problematik också internationellt. Läsmotivationen som stöttar barn och ungas läslust är därmed en högaktuell fråga med kraftfulla samhällseliga implikationer. Ändå är det svårt att utröna enkla orsakssammanhang. Barn och unga som känner läslust och är läsmotiverade växer nämligen inte nödvändigtvis upp till läsmotiverade ungdomar eller vuxna med läslust. Likaså upplever barn som saknar inre motivation till läsning kanske aldrig en förändring som skulle leda till att de som vuxna väljer att läsa en bok.

Denna artikel och den läsundersökning den vilar på är en ansats till att utforska några aspekter av den mångfacetterade läsmotivationen hos finlandssvenska ungdomar. Litteraturens betydelse för individens utveckling uppfattas i såväl grundskolans som gymnasiets läroplan som påfallande viktig. En väsentlig fråga är därför hur ungdomarna ska uppleva läsningens effekter, om de inte alls läser för sitt eget nöjes skull, utan endast läser av yttre motivation. Hur finlandssvenska barn och ungdomar ska uppmuntras till läsning av litteratur, om de varken känner en inre motivation eller en social motivation till läsning och dessutom har en låg uppfattning om sin självförmåga är därmed en fråga som bör få ett svar. Resultatet av den undersökning som presenteras i den här artikeln visar att det behövs mera forskning kring hur läsmotivationen bland äldre ungdomar kan byggas upp och bevaras. Förhoppningen är att fördjupad kunskap om läsmotivation också ska leda till bättre metoder för att motivera barn och ungdomar till ett livslångt läsengagemang.

Litteratur

- Bandura, Albert (1977): "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review* 84(2), s. 191–215.
- Bandura, Albert (1982): "Self-Efficacy Mechanism in Human Agency", *American Psychologist* 37(2), 122–147.
- Bandura, Albert (2001): "Social cognitive theory: An agentic perspective", *Annual review of psychology* 52(1), 1–26.
- Becker, Michael, McElvany, Nele & Kortenbruck, Marthe (2010): "Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy: A Longitudinal Study", *Journal of Educational Psychology* 102(4), s. 773–785.
- Blomgren, Jan (2016): *Den svärfångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö*. Gothenburg Studies in Educational Sciences 393. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Conradi, Kristin, Jang, Bong G. & McKenna, Michael C. (2013): "Motivation Terminology in Reading Research: A conceptual Review", *Educational Psychology Review* 26, s. 127–164.
- Davis, Marcia H., Tonks, Stephen M., Hock, Michael, Wang, Wenhao & Rodriguez, Aldo (2018): "A review of reading motivation scales", *Reading Psychology* 39(2), s. 121–187.
- Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (2008): "Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health", *Canadian Psychology* 49(3), s. 182–185.
- Felski, Rita (2008): *Uses of literature*. Hoboken: Blackwell.
- Guthrie, John T. & Wigfield, Allan (2000): "Engagement and motivation in reading", *Handbook of reading research* (3rd. ed.), red. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr. New York: Longman, s. 403–422.
- Haglund, Tuva (2021): *Tillsammans i Engelsfors. Socialt fiktionsbruk i Engelforstrilogins digitala fangemenskap 2011–2016*. Göteborg: Makadam förlag.
- Henk, William A., Marinak, Barbara A. & Melnick, Steven A. (2012/2013): "Measuring the Reader Self-Perceptions of Adolescents", *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 56(4), s. 311–320.
- Klauda, Susan L. & Guthrie, John T. (2015): "Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers", *Reading and writing* 28(2), s. 239–269.

- Leino, Kaisa & Nissinen, Kari (2018): ”Suomalaisoppilaiden luke-
miseen sitoutuminen, taustatekijät ja lukutaito: yhteyksien et-
siminen polkuanalyysillä”, *PISA pintaa syvemältä, PISA 2015
Suomen pääraportti*, red. Juhani Rautopuro & Kalle Juuti. Jy-
väskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, s. 39–67.
- Leino, Kaisa, Ahonen, Arto K., Hienonen, et al. (2019): *PISA18 en-
situloksia*. Helsingfors: Undervisnings- och kulturministeriet.
- Littau, Karin (2006): *Theories of Reading*. Cambridge: Polity.
- Medford, Emma & McGeown, Sarah P. (2012): ”The influence
of personality characteristics on children's intrinsic reading
motivation”, *Learning and Individual Differences* 22, 786–791.
- Melnick, Steven A., Henk, William A., Marinak, Barbara (2009):
”Validation of a Reader Self Perception Scale (RSPS2) for Use
in Grades 7 and Above”, *NERA Conference Proceedings*, paper 11.
https://opencommons.uconn.edu/nera_2009/11 [hämtat
17.3.2022].
- Nikolajeva, Maria (2018): ”Emotions and Ethics: Implications for
Children’s Literature”, *Affect, Emotion and Children’s literature:
Representation and Socialisation in Texts for Children and Young
Adults*, red. Kristine Moruzi, Michelle J. Smith & Elizabeth
Bullen. New York: Routledge.
- Nussbaum, Martha C. (1997): *Cultivating Humanity: A Classical
Defense of Reform in Liberal Education*, Harvard University
Press.
- OECD (2009): PISA 2009 Assessment framework – Key com-
petencies in reading, mathematics and science. Paris: OECD.
- OECD (2019): *PISA 2018 Assessment and analytical framework*.
Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
[hämtat 1.7.2020].
- OECD (2020): ”The construction of proficiency scales and of indi-
ces from the student context questionnaire”, *PISA 2018 Results
(Volume II): Where All Students Can Succeed*. Paris: OECD Pub-
lishing. [http://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-
volume-ii-b5fd1b8f-en.htm](http://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-ii-b5fd1b8f-en.htm) [hämtat 1.7.2020].
- Petas, Sandra (2011): ”Finlandssvenska gymnasisters textvärldar”,
*Lukiolaisten äidinkieli, Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opis-
kelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*, red. Anneli

- Kauppinen, Hanna Lehti-Eklund et.al. Helsingfors: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, s. 384–405.
- Rosenblatt, Louise M. (1939/2002): *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Ryan, Richard, M. & Deci, Edward L. (2000): "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", *Contemporary Educational Psychology* 25, s. 54–67.
- Ryan, Richard, M. & Deci, Edward L. (2020): "Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions", *Contemporary Educational Psychology* 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860> [hämtat 17.3.2022].
- Rättyä, Kaisu (2019): "Hur legitimeras litteraturundervisningen i Finland?", *Genom texter och världar. Svenska och litteratur med didaktisk inriktning – festskrift till Ria Heilä-Ylikallio*, red. Höglund, H., Jusslin, S., et.al. Åbo: Åbo Akademis förlag, s. 201–207.
- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel (2015): *Motivation och lärande*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Torppa, Minna, Vasalampi, Kati, Eklund, Kenneth, Sulkunen, Sari & Niemi, Pekka (2020): "Reading comprehension difficulty is often distinct from difficulty in reading fluency and accompanied with problems in motivation and school well-being", *Educational Psychology* 40(1), s. 62–81.
- Unrau, Norman, & Schlackman, Jonah (2006): "Motivation and its relation to reading achievement in an urban middle school", *Journal of Educational Research* 100, s. 81–101.
- Utbildningsstyrelsen (2014): *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2014*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.
- Utbildningsstyrelsen (2019): *Grunderna för gymnasiets läroplan 2019*. Helsingfors: Utbildningsstyrelsen 2019:2b.
- Utbildningsstyrelsen, Läsrörelsen (2021): *Nationella läskunighetsstrategin 2030: Finland – världens mest multilitterata land 2030*.
- Wang, Judy Hwei-Yu & Guthrie, John T. (2004): "Modeling the Effects of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Amount of Reading, and Past Reading Achievement on Text Compre-

- hension Between U.S. and Chinese Students”, *Reading Research Quarterly* 39(2), s. 162–186.
- Wigfield, Alan, Gladstone, Jessica R. & Tursi, Lara (2016) ”Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension”, *Child development perspectives* 10(3), s. 190–195.
- Wolters, Christopher A., Denton, Carolyn A., York, Mary J. & Francis, David J. (2014): ”Adolescents’ motivation for reading: group differences and relation to standardized achievement”, *Read Writ* 27, 503–533.
- Zunshine, Lisa (2006): *Why We Read Fiction, Theory of Mind and the Novel*. Columbus: Ohio State University Press.