



MALMÖ HÖGSKOLA  
FAKULTETEN FÖR  
LÄRANDE OCH SAMHÄLLE

Kultur, språk, medier

## Examensarbete i förjupningsämnet Svenska och lärande 15 högskolepoäng, avancerad nivå

”Pojkar har inte blivit bättre, det är flickor  
som blivit sämre”

En studie av pojkars och flickors literacies, attityder till  
läsning och lärares förhållningssätt till ungdomars läsning

*”Boys haven't become better, it's girls that have stagnated”  
- A study of male and female adolescent's literacies, attitudes towards  
reading and teachers approach to adolescents reading.*

Iman El-Haj  
Jonathan Thomsen

Ämneslärarutbildning: Gymnasieskolan,  
förstaämne svenska 300 högskolepoäng  
2016-05-27

Examinator: Kent Adelman  
Handledare: Johan Elmfeldt

# Förord

Först och främst skulle vi vilja redogöra för hur arbetsfördelningen sett ut under examensarbetets gång. Vi har båda varit likvärdigt delaktiga i arbetet med att sammanställa och skriva texten. För att underlätta arbetsbördan gjorde vi dock en viss uppdelning av olika arbetsmoment. Bland annat utförde vi en uppdelning av att bearbeta insamlad data där var och en av oss ansvarade för olika uppgifter. Den ena av oss sammanställde enkätsvaren från den ena klassen medan den andra arbetade igenom den andra klassens svar. Efter det delade vi upp arbetet med att transkribera och summera intervjuerna. En av oss fick visserligen transkribera fyra elevintervjuer, men då den ena var väldigt svarsfattig utgjorde detta ingen tyngre arbetsbelastning. Efter att vi hade sammanställt enkäterna och intervjuerna träffades vi ett antal gånger för att skriva samman våra resultat. Detta tillvägagångssätt lämpade sig utmärkt för oss, då vi under arbetet var bosatta på olika orter; Den ena av oss bodde i Eslöv och den andra Jönköping.

Slutligen skulle vi vilja nyttja detta tillfälle till att tacka de som hjälpt oss under arbetsprocessen och de som bidragit till vårt examensarbete, men även de som guidat oss under vår tid på Malmö Högskola. Vi vill därmed tacka vår handledare, Johan Elmfeldt, som gett värdefull och god handledning under arbetets gång. Därefter vill vi rikta ett stort tack till de informanter som deltog i våra studier, både enkätundersökningen och intervjusamtalen. Avslutningsvis vill vi tacka de övriga lärare på Malmö Högskola som hjälpt oss på vägen mot läraryrket.

# Sammandrag

I detta arbete är författarnas syfte att utifrån ett urval av unga män och kvinnor undersöka flickors läsvanor och attityder till läsning, hur relationen mellan skolans och unga män och kvinnors literacy förefaller, samt hur olika lärare bedriver och utformar litteraturundervisning utifrån olika ämneskonceptioner. Parallellt med detta har arbetet ämnat att berika deras didaktiska kompetens inför den kommande professionen som svensklärare på gymnasiet. Metoden består av kvalitativa studier i form av semistrukturerade intervjuer, samt en kvantitativ enkätundersökning. I intervjuerna undersöktes svaren från två gymnasielärare på en gymnasieskola i en svensk storstad. Dessa hade varit verksamma lärare under en längre tid. Därtill intervjuade författarna sju gymnasieelever – fyra manliga och tre kvinnliga – i årskurs tre på en skola i södra Sverige. Eleverna studerade vid det samhällsvetenskapliga programmet med inriktningarna ekonomi och media. I den kvantitativa studien undersökte författarna läsvanor och attityder till läsning i skolan och på fritiden bland 47 gymnasieelever på samma skola som de intervjuade lärarna arbetade på. Eleverna var mellan 16 och 19 år och studerade vid det naturvetenskapliga och det samhällsvetenskapliga programmet. Ett av resultaten som författarna kom fram till är att flickor i deras material inte tycktes läsa mycket mer än pojkar. Dock pekade enkätundersökningen på en genomgående entusiasm till läsning av olika slag bland pojkar och flickor. Utöver detta vittnade de intervjuade flickornas svar om att de uppskattade texter som förefaller verklighetstroga. Författarna upptäckte också att många elever önskade att få sina textvärldar erkända i undervisningen. Samtidigt ställde sig lärarna kritiska till vissa av de texter som ingår i ungdomars textvärldar. Det var i synnerhet kortare, splittrade blogginlägg och andra nätbaserade texter som lärarna var skeptiska till. I arbetet visade det sig dessutom att eleverna uppskattade en undervisning som byggde på en erfarnhetspedagogisk ämneskonception. Lärarna i studien gav intrycket av att de utformade sin undervisning utifrån en sådan ämnessyn, även om deras undervisning hade inslag av andra ämneskonceptioner. Ett annat resultat som författarna kom fram till är att många elever inte tycks få sina skriftpraktiker erkända i klassrummet. Slutsatserna som författarna drar är först och främst att flickor uppskattar att läsa om sådant som påminner om det verkliga livet och sådant de möter i vardagen, men också om sådant som gör det möjligt att drömma sig iväg från verkligheten. Därutöver drar de slutsatsen att unga kvinnornas textvärldar består av olika nätbaserade texter, så som nättidningsmagasin, bloggar och sociala medier, men även av visuella medier så som TV-serier och filmer. Den tredje slutsatsen som dras i arbetet är att det förekommer ett ömsesidigt motstånd gentemot olika literacyformer mellan elever och lärare. Författarnas fjärde slutsats är att elever inte har en negativ inställning till skriftpraktikers form, utan att det är det innehåll som behandlas vid

läsning som de är skeptiska mot. Slutligen drar de slutsatsen att elever tycks uppskatta ett erfarenhetspedagogiskt svenskämne som tillgodoser deras litterära preferenser och att lärarna i studien till viss del förespråkar en sådan ämnessyn, även om deras undervisningen inte genomsyras av en helt entydig ämneskonception.

**Nyckelord:** Erfarenhetspedagogik, genus, gymnasiet, literacy, läsning, läsvanor, svenska, ämneskonceptioner.

# Innehåll

<b>1. INLEDNING</b>	<b>7</b>
<b>2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b>	<b>8</b>
<b>3. TEORETISK BAKGRUND</b>	<b>9</b>
3.1. Läsundersökningar	9
3.2. Literacy	11
3.3. Ungdomars textvärldar	12
3.4. Flickors läsvanor och det vidgade textbegreppet	13
3.5. Pojkars literacies	13
3.6. Ämneskonceptioner i svenskämnet	14
3.7. Förankring i styrdokument: ämnesplan för svenskämnet	15
<b>4. METOD</b>	<b>16</b>
4.1.1. Kvalitativa intervjuer	16
4.1.2. Presentation av intervjupersoner	18
4.2.1. Kvantitativ enkätundersökning	19
4.2.2. Presentation av enkätdeltagare	21
4.3. Forskningsetik vid utförandet av kvalitativa	22
4.4. Kritisk metoddiskussion	23
<b>5. RESULTAT</b>	<b>25</b>
5.1. Enkäter	25
5.2. Analysteman	29
5.2.1. Analystema I: Kvinnliga elevers läsvanor	30
5.2.2. Analystema II: Skolans literacy kontra elevernas	32
5.2.3. Analystema III: Ämneskonceptioner i litteraturundervisning och elevernas uppfattning om ämnessyner	38
<b>6. SLUTSATS OCH DISKUSSION</b>	<b>41</b>
6.1 Förslag till fortsatt forskning	43
<b>REFERENSER</b>	<b>44</b>
<b>BILAGA I - Enkätfrågeformulär</b>	<b>46</b>
<b>BILAGA II - Intervjumanual till lärarintervjuer</b>	<b>49</b>
<b>BILAGA III - Intervjumanual för till elevintervjuer</b>	<b>50</b>
<b>DIAGRAMFÖRTECKNING</b>	
<b>Diagram 1: Tycker du om att läsa böcker?</b>	<b>25</b>
<b>Diagram 2: Hur ofta läser du böcker på fritiden?</b>	<b>26</b>
<b>Diagram 3: Varför läser du?</b>	<b>26</b>

## TABELLFÖRTECKNING

<b>Tabell 1: Intervjupersoner</b>	<b>19</b>
<b>Tabell 2: Enkättagare</b>	<b>21</b>
<b>Tabell 3: Vad eleverna uppskattade för genrer</b>	<b>27</b>

# 1. Inledning

Det är få utbildningsrelaterade frågor som gett så stort eko i den vardagliga diskussionen som de rörande ungdomars läsning. I allehanda medier förekommer debattinlägg där skribenter redogör för den till synes krisartade situationen. Ofta är den bild som porträtteras av negativ karaktär och lika ofta ställs den jämsides med frågan om vad skolan gör för att motverka de brister ungdomar tycks lida av. Inte sällan är det lekmän och folk i gemen som gör antaganden och beklagar sig över unga män och kvinnors läsvanor. Därmed inte sagt att detta är en diskussionsfråga unik för den breda massan. Även inom den utbildningspolitiska och litteraturdidaktiska diskursen debatteras ungdomars läsvanor och läsförmåga flitigt. En viktig bakgrund till detta är de ökända PISA-resultaten (Jönsson & Öhman 2015). Enligt dessa har svenska ungdomars läsförståelse sjunkit till den grad att de nu ligger under genomsnittet (Skolverket 2013). En genomgående slutsats i dessa undersökningar är att pojkar tenderar att läsa mindre än flickor, samt att flickor har en godare inställning till litteratur.

De ovan nämnda samtalsämnen har gett upphov till ett intresse för ungdomars läsvanor och attityder till läsning. Under fjolåret valde vi därför att fokusera vårt självständiga arbete i fördjupningsämnet på detta område. Ett år senare beslutade vi oss för att ägna vårt examensarbete åt liknande frågor. Till en början ville vi utföra en komparativ studie av unga män och kvinnors receptioner. Dessvärre insåg vi att tiden vi hade till vårt förfogande inte var tillräcklig för att utföra en sådan. Vi valde därför att undersöka ungdomars läsvanor, attityder till olika literacies, samt lärares perspektiv på ungas läsning och litteraturundervisning. Under arbetet gjorde vi en upptäckt som förvånade oss; Flickors läsvanor och attityder till läsning skilde sig inte markant från pojkars. Detta väckte, mot bakgrund av flera internationella läsundersökningar (Jfr Jönsson & Öhman 2015), en lust för att undersöka detta fenomen närmre. Syftet som utformades till det föreliggande examensarbetet blev därmed att utifrån ett urval av unga män och kvinnor undersöka flickors läsvanor och attityder till läsning, hur relationen mellan skolans och unga män och kvinnors literacy förefaller, samt hur olika lärare bedriver och utformar litteraturundervisning utifrån olika ämneskonceptioner. Vi anser att dessa frågor bär på yrkesrelevans som kan bidra med kunskap till den utbildningsvetenskapliga diskursen, men också till den kommande professionen.

## 2. Syfte och frågeställningar

I föreliggande arbete är syftet att utifrån ett urval av unga män och kvinnor undersöka flickors läsvanor och attityder till läsning, hur relationen mellan skolans och unga män och kvinnors literacy förefaller, samt hur olika lärare bedriver och utformar litteraturundervisning utifrån olika ämneskonceptioner. Tillsammans med detta syfte har vi formulerat tre frågeställningar som arbetet avser att besvara. Dessa är följande:

- Om flickor inte läser särskilt mer än pojkar, vad är det då de läser när de väl gör det?
- Hur ser lärare och elevers uppfattningar om olika literacies ut?
- Vilken eller vilka ämneskonceptioner genomsyrar lärarnas litteraturundervisning, och vad är elevernas erfarenheter av dessa angreppssätt?



## 3. Teoretisk bakgrund

I följande kapitel presenterar vi först och främst ett urval av pojkar och flickors svar och resultat i olika läsundersökningar. Dessa syftar till att ge läsaren en överblick över unga män och kvinnors läsförståelsenivåer, attityder till läsning och läsvanor. I samband med denna genomgång presenteras även kritik som riktats mot denna sortens läsundersökningar. Därefter följer en genomgång av tidigare forskning utförd inom det för examensarbetet relevanta arbetsfältet. De teorier och termer som behandlas utgör underlag för analys och tolkning i det föreliggande examensarbetet. Slutligen avhandlas den roll och förankring som läsning har i gymnasieskolans ämnesplan för svenskämnet.

### 3.1. Läsundersökningar

Några av de mest uppmärksammade frågorna med anknytning till svenskundervisning är de som rör läsvanor och läsning. I debatter angående ungas läsning är de omtalade PISA-resultaten frekvent förekommande (Jönsson & Öhman 2015). I PISA-undersökningarna undersöks elevers läsförståelse. Läsförståelse definieras i PISA som en ”[f]örmåga att förstå, använda, reflektera över och engagera sig i texter för att uppnå sina egna mål, utveckla sina kunskaper och sin potential och för att delta i samhället” (Skolverket 2013: 106). Detta förutsätter därmed att elever inte enbart kan koda av de ord och meningar som står skrivna i en text, utan att de dessutom kan applicera det lästa i vidare och mer avancerade sammanhang. Läsningen som PISA premierar är således en läsning som syftar till att göra elever till framtida, fungerande medborgare. I PISA-undersökningarna ”har regelmässigt skillnader mellan flickors och pojkars läsning analyserats” (Fredriksson & Taube 2012: 71). Dessutom visar undersökningarna att ”Sveriges medelvärde på lässkalan är signifikant lägre än OECD:s medelvärde” (Skolverket 2013: 127). Enligt Skolverket är Sveriges PISA-resultat tydliga exempel på hur barn och ungdomars läsförståelse försämrats. Anders Öhman skriver följande angående den sänkta nivån av läsförmåga bland svenska ungdomar:

Det finns flera frågetecken inför själva undersökningen beträffande vad man egentligen mäter och hur resultaten tolkas, men tills vidare måste vi förmodligen acceptera det som de flesta forskare verkar vara överens om, nämligen att läsförståelse och läsförmåga blir sämre (Jönsson & Öhman 2015: 67).

PISA-undersökningen pekar dessutom på att ”flickor i Sverige, liksom i OECD som helhet, har bättre resultat på lässkalan än pojkar” (Skolverket 2013: 127). Det råder således en klyfta mellan de

bägge könen som visar på att pojkar läser generellt sämre än flickor. Enligt PISA kan var fjärde manlig elev klassificeras som en svag läsare, jämfört med var tionde kvinnlig elev (Fredriksson & Taube 2012). Störst är skillnaderna när det gäller ”de mest avancerade uppgifterna” (73) – att reflektera över och utvärdera det lästa – vilket stärker föreställningen om att kvinnliga elever i regel läser bättre än manliga elever. De manliga eleverna uppnådde dock bättre resultat på det digitala lästestet än vad gruppen gjorde på det traditionella – det vill säga det som skedde på skriftligt papper.

I samma test fick ett urval elever möjligheten att besvara ett antal frågor gällande läsvanor och läslust. Resultaten för att kvinnliga elever har en mer positiv syn på läsning. Ett index grundat på flera frågor konstaterade att de kvinnliga elevernas läslust låg i framkant med god marginal (76).

Vidare har annan forskning parallellt med PISA-studierna bekräftat denna genuskrepan. Till exempel råder det en tydlig överrepresentation av pojkar/män gällande läs- och skrivsvårigheter (Barton 2007; Lange 2000; Persson 2005). Anna-Lena Lange skriver följande: ”Among pupils with reading and writing difficulties there are more boys than girls. It is also common that children of parents with a low educational level have reading problems” (2000: 52).

Dock finns det de som är kritiska till hur ungdomar framställs i läsundersökningar som de PISA utför. Magnus Persson skriver bland annat att de dystopiska skildringarna av läsningens kris ”bör problematiseras” (i Jönsson & Öhman 2015: 21). Två andra som är kritiska till kvantitativa granskningar är Heather A. Blair och Kathy Sanford (2006). I en artikel där de undersökt hur barn och ungdomar – i synnerhet pojkar – bemöter skolans literacies ställer de sig kritiska till kvantitativa empiriska studier av pojkars betyg och resultat. De hävdar att sådana studier tenderar att begränsa tolkningsutrymmet och kanske till och med framstå som jäviga. Författarna påstår att kvantitativa enkätstudier inte berättar hela sanningen om pojkars literacy-förmågor och -handlingar. Blair och Sanford talar därför ivrigt för att det finns behov av kvalitativ empiri och information om hur pojkars literacy ser ut och hur klassrumsaktiviteter förhåller sig till vad pojkar gör och inte gör. De menar att det förekommer så mycket mer hos tonårspojkar än vad provresultat kan visa på.

Trots Blair och Sanfords kritik mot studier av PISA-undersökningarnas karaktär så är kontrasterna mellan könen i olika läsundersökningar av intresse för oss blivande svensklärare. Inom vår kommande profession är litteratur och läsning en del av den vardagliga agendan och det är därmed relevant att förvärva kunskaper om ungdomars erfarenheter av läsning. Vi bör med andra ord känna

till de orsaker och faktorer som påverkar elevers lust för läsning för att kunna bemöta och tillgodose elevers literacyförknippade krav och behov.

## 3.2. Literacy

Barton skriver inledningsvis i boken *Literacy: an introduction to the ecology of written language* att ”literacy has become a contentious issue in schools and colleges, in the community and in the political debate” (2007: 1). Men vad innebär då literacy? Det är en term som å ena sidan – enligt sin grundläggande betydelse – innebär läs- och skrivförmåga. Å andra sidan är det ett mångdimensionellt begrepp som dessutom inbegriper ”den mer allmänna förmågan att kunna agera och handla som medborgare” (Elmfeldt & Erixon 2007: 114). Denna beskrivning påminner i mångt och mycket om den definition som Ulf Fredriksson och Karin Taube lyfter fram, det vill säga att literacy avser förmågan att använda det skriftliga språket utifrån samhällets villkor och värderingar (2012). Samtidigt är literacy nära förknippat med den gren av den didaktiska forskningen som berör ”frågorna kring läs- och skrivförmåga” (Elmfeldt & Erixon 2007: 113). Begreppet saknar en ordentlig svensk motsvarighet och trots att försök till översättning har gjorts har vi i vårt examensarbete valt att utgå från den engelska varianten. Bland annat har termen litteracitet myntats (117), vilket används i de sammanhang ett skriftspråk används för kommunikativa ändamål. Problemet med denna svenska motsvarighet är att den reducerar den ursprungliga betydelsen. Skriftpraktiker och -händelser kan nämligen utgå från andra teckensystem än det alfabetiska, ta bara fenomenet emojis som ett exempel. I föreliggande arbete har därför den engelska varianten, vilken inbegriper fler semiotiska konstruktioner, använts.

Barton har intagit ett pluralistiskt perspektiv i sitt resonemang kring literacybegreppet (2007). Anledningen är att kunna täcka ett bredare spektra av termen och således inkludera nya syner på skrift och läsning. Genom ett sådant förhållningssätt undviker man ett förlegat synsätt. Han skriver: ”People talk about different ’literacies’, so that different media can be discussed, and film literacy, for example, can then be contrasted with print literacy” (19). Utifrån Bartons resonemang har människor alltså olika literacies som de använder sig av. Termen kan förknippas med en rad olika instanser och medier, så som skolliteracy, vardagsliteracy, filmliteracy etc. Dessa olika former av literacies är anknutna till olika domäner i livet. När vi utforskar nya främmande kulturer eller historiska epoker åskådliggörs fler literacies. Utöver kulturella och historiska kontexter verkar människors literacies på det överliggande sociala planet. För lärare är det därför nödvändigt att

beskriva de sociala omgivningarna där elevers olika literacies förekommer, för att således synliggöra hur vissa sociala institutioner stöttar olika slags literacies.

Bill Cope och Mary Kalantzis talar i *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures* om de multimodala mediernas effekt på literacy: ”Meaning is made in ways that are increasingly multimodal – in which written-linguistic modes of meaning are part and parcel of visual, audio and spatial patterns of meaning” (2000: 5). De hävdar att det nya medielandskapet, där den tryckta boken får allt mindre utrymme, kräver nya sätt att tänka kring literacy: ”To find our way around this emerging world of meaning requires a new, multimodal literacy” (6). Följaktligen menar de även att ”new communications media are reshaping the way we use language” (Ibid.).

Vidare bygger literacy bygger på ett symboliskt teckensystem (Barton 2007). Detta system används för kommunikation och existerar i relation till andra metoder för informationsutbyte, som ett sätt att förmedla världen till andra. Vi människor utnyttjar dessutom denna funktion som en symbolisk metod för att förmedla världen för oss själva. Den är en del av vårt tänkande. Vi har medvetenhet, attityder och värderingar kring literacy och dessa attityder och värderingar handleder våra gärningar. Utifrån det perspektivet kan literacy definieras som en uppsättning förmågor att kunna förstå och använda sig av symbolsystem som kännetecknar en viss kultur för att i sin tur kunna nå kommunikativ och personlig utveckling (Blair & Sanford 2004).

Våra subjektiva livserfarenheter innehåller många händelser kopplade till literacy, så kallade literacy events. Dessa är erfarenheter vi förvärvat vid tillfällena i vardagslivet där det skrivna ordet spelar en viss roll. Literacy events sträcker sig från barndomen och framåt och verkar i samspel med vår socialisering. De utgör således stommen för nuet, men har dessutom en social historik.

### **3.3. Ungdomars textvärldar**

Christina Olin-Scheller har i avhandlingen *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar* (2006) studerat ungdomars literacies receptioner både i och utanför skolan. Hon undersöker bland annat hur gymnasieungdomars ”litterära repertoarer” (34), alltså tidigare erfarenheter av läsning, förhåller sig till de skriftpraktiker som skolan företräder och hur klassrummets textvärldar samspelar med ungdomars vardagliga och fritidsbaserade literacies. Ett av de resultat hon uppnår är att det finns ett glapp mellan lärare och elevers litterära repertoarer. Då skolans litteraturundervisning till största del bygger på äldre, traditionell fiktion riskerar elevers populära textvärldar att inte bli behandlade i litteraturundervisningen. I studien gav eleverna uttryck

för att ha stora förväntningar på litteratur. Många av dem hävdade att litteratur behövde beröra emotionellt för att väcka lust till att läsa. Olin-Scheller betonar slutligen vikten av att lärare bör erkänna elevers litterära repertoarer och expandera skolans litterära repertoar för att således kunna utforma en litteraturundervisning som väcker engagemang.

### **3.4. Flickors läsvanor och det vidgade textbegreppet**

I *För att bli kvinna - och av lust* (2002) har den tidigare grundskoleläraren tillika forskaren Maria Ulfgard under två års tid undersökt tonårsflickors fritidsläsning, samt utfört olika analyser av flickors receptioner i läsning. I samtalen med hennes intervjupersoner använder hon termen ”vidgat textbegrepp” (2002: 131). Detta avser inte bara klassiska texttyper som ”romaner, lyrik och sakprosa” (Ibid.), utan även andra medier så som TV, veckomagasin och andra tidningar. I de studier som hon utfört bland tonårsflickor har hon kommit fram till att det bland flickor tycks finnas ett intresse för litteratur som är eller ger skenet av att vara verklighetsbaserad, så kallad faktion (Jansson 2006). Undersökningen som ligger till grund för avhandlingen uppehåller sig dessutom vid hur genus framställs i den litteratur som Ulfgards undersökningspersoner läste, samt hur flickor använder litteratur för att konstruera genus och portionera sig i förhållande till olika könsliga normer.

### **3.5. Pojkars literacies**

Gunilla Molloy har i sin bok *När pojkar läser och skriver* studerat unga pojkars attityder till läsning, läsvanor och olika literacies. Framförallt är det attityden till skolans skriftpraktiker som hon belyser. Hon diskuterar frågan om litteraturläsning utifrån faktorer som genus, socioekonomisk status och demokrati. I boken förklarar Molloy att de manliga eleverna hon stötte på i sin undersökning behärskade olika former av literacies, även om de kanske var av annan karaktär än den med skolan förbundna arten ”som domineras av läromedelstexter, olika faktatexter och i svenskämnet ibland av skönlitteratur” (149). Ett exempel är då en av pojkarna i hennes studie skrivit en text om hur denne meckar med sin moped. Molloy personliga literacyförbundna kompetenser räcker inte till för att hon ska kunna ta till sig texten fullständigt och konstaterar därmed att alla sorters språkliga kompetenser är av värde som kan berika klassrummet med en ny mångfald. I boken framhäver hon att elevernas skriftpraktiker sträcker sig över ett brett register av olika språkligt förknippade praktiker, så som att smsa, chatta och surfa på nätet. Molloy skriver dessutom i boken om hur ungdomarnas literacies förmedlas och lärs ut sinsemellan. Hon problematiserar påståendet om att

pojkar inte läser och menar att detta bör sättas inom kontexten för skolan. Det finns mängder av unga män som läser på sin fritid, men materialet de läser ligger inte enlighet med den literacy som skolan traditionellt sätt förespråkat.

### 3.6. Ämneskonceptioner i svenskämnet

I Svenskundervisningen i skolan har Malmgren formulerat tre olika konceptioner för svenskämnet (1996). Han benämner dessa som ”svenska som ett färdighetsämne” (87), ”svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne (88) och ”svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne” (89).

Först ut har vi den ämnessyn som bygger på ”formalisering av färdighetsträningen” (87), svenska som ett färdighetsämne. Enligt denna konception är det av yttersta vikt att elever lär sig behärska formmässiga tekniker som är förknippade med språkliga färdigheter. Svenskan blir i denna ämnessyn isolerad från olika kontexter och diskurser och nedbruten till rudimentära delar. En nackdel med denna konception är att undervisningen löper risk för att bli ”splittrad och osammanhängande” (58). Ämnessynen tenderar dessutom att utelämna omvärldsorienterade ämnen som berör värderingar kopplade till existentiella och humanistiska frågor.

Den andra ämneskonceptionen, där undervisningen sorteras in i en språklig respektive en litterär del, kallar han för ”svenska som ett litteraturhistoriskt bildningsämne” (88). I denna ämnessyn står ”förmedlingen av ett kulturarv” (Ibid.) i centrum. Detta så kallade kulturarv inbegriper vad Malmgren kallar för ”ett urval av de litterära verk och författare som litteraturhistoriker fastnat för” (Ibid.), vilket formar en kanon. En kanon kan klassificeras som en samling verk som alla människor tillhörande en viss kulturell bör ha kännedom och erfarenhet av. Det genomgripande syftet med denna ämneskonception är att ”eleverna ska få en gemensam kulturell referensram genom att läsa klassikerna” (Ibid.). Detta svenskämne har sina rötter i det patriotiska, nationalromantiska 1800-talet, då det nationella kulturarvet var av stor betydelse. Malmgren nämner en föreställning om att finns ett värde i att läsa den klassiska litteratur som den litteraturhistoriska ämneskonception premierar, då den ”har en personlighetsutvecklande effekt” (Ibid.). Denna svenskämnessyn påminner om hur Cope & Kalantzis beskriver litteraturpedagogikens historia:

Traditionally this has meant teaching and learning to read and write in page-bound, official, standard forms of the national language. Literacy pedagogy, in other words, has been a carefully restricted project – restricted to formalised, monolingual, monocultural, and rule-governed forms of language (2000: 9).

Den sista ämneskonceptionen, svenska som ett erfarenhetspedagogiskt ämne, skiljer sig från de tidigare två på ett antal vis. Först och främst orienterar den sig genom elevgrupperns preferenser och erfarenheter ”från fasta studiegångar” (89). För det andra avviker den från färdighetsämneskonceptionen då den strävar efter funktionalisera färdighetsträning genom att sätta in den i en kontext. Företrädare för denna ämneskonception betonar vikten av innehållets roll i undervisningen. Ett av undervisningens delmål inom denna ämnessyn är att ”utveckla elevernas sociala och historiska förståelse inom centrala humanistiska problem” (Ibid.). Därigenom skiljer sig denna ämneskonception ytterligare från den förstnämnda. Samtidigt välkomnar denna ämnessyn litteraturen som ett verktyg för att gestalta människors erfarenheter. En fördel enligt de som förespråkar denna ämnessyn är att den inte kräver läromedel i samma utsträckning som t.ex svenska som ett färdighetsämne. En förutsättning för att undervisningen ska kunna generera och stimulera elevers språkutveckling är att dessa känner ett intresse och en nyfikenhet inför det som lärs ut.

### **3.7. Förankring i styrdokument: ämnesplan för Svenskämnet**

I *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*, LGY11, anges målen och kunskapskraven för undervisningen och dess följande ämnesplaner (2011). Bland annat står det i syftesformuleringen för svenskämnet att ”[u]ndervisningen ska stimulera elevernas lust att [...] läsa [...] och därmed stödja deras personliga utveckling” (160). Utifrån detta krav är vi som svensklärare skyldiga att ansvara för främjandet av elevers literacies, läslust och lästförståelse. Utöver kriteriet ovan står det också klart att eleverna i undervisningen ”ska [...] få möta olika typer av skönlitteratur och andra typer av texter samt få sätta innehållet i relation till egna erfarenheter, intressen och den egna utbildningen”.

”[O]lika typer av skönlitteratur” och ”andra typer av texter” är intressanta formuleringar. Dels inger de inga vinklade värderingar, men dessutom är de ganska tygellösa. Lärare tycks således ha tämligen fria händer när det gäller valet av material vid litteraturundervisning. På så vis möjliggör svenskämnet utrymme för inkorporering av elevernas egna läserfarenheter och literacies. Frågan är dock hur dessa friheter tar sig uttryck i verkligheten. Under vår VFU har vi träffat ungdomar som upplevt att undervisningen varit begränsad till klassisk skönlitteratur. Detta anser vi är olyckligt, då den typiska skolgenren som skapats bland skönlitteratur tenderar att tillintetgöra övriga former av literacy (Barton 2007). Johan Elmfeldt och Per-Olof Erixon menar att vi bör värna om det så kallade ”informella lärandet” (2007: 116), vilket bara kan ske om lärare väljer att utmana skolans traditionella, alfabetiskt skriftspråkliga normer (Ibid.). Det kan till exempel ske genom att bjuda in nya och utforskade texter i klassrummet, vilket ämnesplanen bevisligen tillåter.

## 4. Metod

För att nå en så bred mängd empiri till vårt arbete som möjligt valde vi att använda oss av två olika typer av forskningsmetoder. Först utförde vi en kvantitativ enkätundersökning bland elever, och därefter intervjuade vi lärare och elever i kvalitativa intervjuer. Enkätundersökningen och lärarintervjuerna gjordes på en av oss känd skola i en storstad medan elevintervjuerna utfördes på en annan gymnasieskola i södra Sverige. I föreliggande kapitel behandlas de olika studierna och forskningsmässigt ställningstagande mer detaljerat.

### 4.1.1. Kvalitativa intervjuer

När vi skulle påbörja arbetet med insamling av data ägde förberedelser inför de nationella proven och gymnasiearbeten rum på gymnasieskolor runtom i landet. Som en följd av detta stötte vi på tidsmässiga komplikationer i våra kvalitativa studier. Det var inte möjligt att utföra djupintervjuer med eleverna på samma skola som vi intervjuat lärare och utfört enkätundersökningen. Vi fick därför söka efter möjliga intervjupersoner på andra skolor och fick efter en tids sökande möjlighet att intervjua elever från det samhällsvetenskapliga programmet på en gymnasieskola i södra Sverige. Eleverna som deltog i våra intervjuer valdes därmed genom ett så kallat ”bekvämlighetsurval” (Bryman 2011: 194), det vill säga att vi fick använda oss av de informanter som fanns tillgängliga för vårt förfogande. Till en början betraktade vi det faktum att ungdomarna inte utgjorde elever till de ifrågavarande lärarna som en problematik. Vi insåg att det fanns det en risk för att detta skulle ge undersökningen ett resultat som inte var tillförlitligt. Vidare visade sig detta utgöra en styrka i arbetet, eftersom intervjupersoners svar ibland riskerar att bygga på ”scheman och modeller för vad som bör sägas och hur det ska framställas” (Alvehus 2013: 82). Eventuella intervjusamtal med lärarnas elever skulle alltså kunna ge svar som inte speglade elevernas faktiska upplevelser och erfarenheter. Därmed gav de intervjuade eleverna upphov till svar vars bevekelsegrunder var opåverkade av lärare. Givetvis hade det varit intressant att djupintervjua lärarnas elever för att få höra huruvida dessas tankar och föreställningar stämde överens med deras personliga lärares, men samtidigt gav elevintervjuerna upphov till röster som var opåverkade av lärarens auktoritet.

Formen för alla intervjuer var av semistrukturerad karaktär. Sådana intervjuer kännetecknas av att man som forskare har ”en lista över förhållandevis specifika teman som ska beröras” (Bryman 2011: 415) och att intervjun följer ett schema bestående av ”öppna frågor eller bredare teman som



samtalet centreras kring” (Alvehus 2013: 83). I semistrukturerade intervjuer har intervjupersonerna ett avsevärt större inflytande över vad intervjun ska behandla. Detta leder i sin tur till att intervjuaren måste vara uppmärksam på vad som sägs under samtalet och vara förberedd på att ställa följdfrågor. Sådana frågor kallas även sonderingsfrågor. Denna typ av frågor syftar till ”att få intervjupersonerna att tänka mer på ett visst tema och att skapa möjligheter för ett mer detaljerat svar” (Bryman 2011: 427ff). En annan faktor som är viktig att ta hänsyn till är att intervjusamtalet inte utvecklas ”till ett förhör eller något slags test av respondentens kunnande” (Alvehus 2013: 83).

Inför intervjusamtalen formulerade vi två intervjumanualer, en för lärarintervjuerna (se Bilaga 2) respektive en för elevintervjuerna (se Bilaga 3). Dessa bestod av en rad teman som var relevanta för vårt arbete. Frågorna var inledningsvis relativt allmänna och öppna för att sedan skifta till en snävare och specifik art. Både samtalen med lärarna och elever berörde bokläsning, läsvanor och literacy. Den kanske största skillnaden mellan de olika intervjumanualerna var att den för lärarna konstruerade mallen innehöll explicita frågor gällande genus. Frågorna till lärarna kantades förstås även av ett mer didaktiskt och läroinriktat perspektiv jämfört med de som ställdes i elevintervjuerna. På grund av logistiska komplikationer kunde bara en av oss medverka vid intervjuerna med eleverna.

När det gäller att dokumentera det som sägs i intervjuer kan man gå till väga på följande sätt: antingen spela in samtalen med hjälp av ljudupptagning, eller teckna ned det som sägs skriftligt. Vi använde oss i de kvalitativa intervjuerna av ljudupptagning för att registrera det intervjupersonerna sade. Den största fördelen vi såg i att använda denna insamlingsteknik var att svaren upptogs mer precist (Davidson & Patel 2011: 87). Då lärarintervjuerna varade i cirka 50 minuter och elevintervjuerna i 30 minuter gjorde detta att vi enkelt kunde uppta allt som sades under samtalet. Hade vi istället antecknat allting under tiden som samtalen pågick hade vi förmodligen gått miste om viktiga detaljer i intervjuerna. En annan fördel med att använda sig av inspelningsutrustning är att det går att utföra intervjuerna smidigt på egen hand. På grund av logistiska komplikationer kunde bara en av oss medverka vid intervjuerna med eleverna, men detta försvårade inte dokumentationen av samtalen eftersom att de spelades in. I arbetet har vi utgått från en enkel transkriptionsnyckel där vi endast markerar tecken för pauser och utrop. Dessa utmärks ”...” respektive ”!”.

Det var till en början svårt att avgöra hur många intervjupersoner som behövdes för att uppnå en mättnad arbetet (jfr Bryman 2011). Alvehus menar att det är svårt att beräkna sådant i förväg, då det ”beror på hur fyllig information som kommer ur till exempel intervjuerna” (2013: 68). Först

intervjuades två stycken lärare som vi fick i kontakt med genom Malmö Högskola. Efter lärarintervjuerna genomförde vi intervjusamtal med elever. Inledningsvis intervjuades fyra elever, tre manliga och en kvinnlig. De manliga eleverna intervjuades i grupp medan den kvinnliga intervjuades enskilt. Orsaken till detta var att de manliga eleverna inte hade tid nog att avsätta till individuella intervjuer. Pojkarna befann sig mitt i gymnasiearbeten och var därför upptagna med det. I samband med gruppsamtalet ledde dessvärre dynamiken till ett visst bekymmer. Det gick nämligen att uppfatta en stark känsla av oro hos en av pojkarna. Han tycktes bekymra sig över hur hans svar skulle mottas av sina kamrater. Denne lutade sig därmed tillbaka under samtalet och svarade precis som sina kamrater. Vi tror att osäkerheten kan tolkas som ett tecken på rädsla för att säga något kan bryta mot ”majoritetens tryck” (Bryman 2011: 464).

När vi hade utfört gruppintervjun med de manliga eleverna insåg vi att vi skulle behöva ta del av minst en pojke till. Detta berodde som ovan nämnt på att en av de manliga intervjupersonerna inte gav några särskilt uttömmande svar. Vi efterlyste därför ytterligare tre elever – två kvinnliga och en manlig – och fick efter en kort tid kontakt med tre gymnasieelever på skolan i södra Sverige. Denna gång intervjuades alla elever individuellt. När vi hade transkriberat samtliga intervjuer tyckte vi oss ha samlat in tillräckligt mycket med empiri för att kunna genomföra en adekvat analys av detta. Antalet intervjuade elever blev därmed fyra manliga respektive tre kvinnliga. Av dessa intervjuades alla de kvinnliga eleverna individuellt, medan tre av de fyra manliga intervjuades i grupp.

Efter inspelningen av den första omgången intervjuer inträffade en förödande incident. Utrustningen som elevernas samtal spelats in med, en mobiltelefon, gick sönder. Oturligt nog kollapsade mobiltelefonen helt och hållet, vilket medförde att ingen av den data som sparats på mobiltelefonen kunde återhämtas. Som tur var hade den ena av oss hunnit transkribera de ljudupptagningar som gjorts under intervjusamtalen. Det är förstås olyckligt att inte ha möjligheten att göra en tillbakablick över de intervjuer som gick förlorade i olyckan, men vi vill ändå hävda att vår transkribering och framställning av intervjuerna gör eleverna och lärarnas deltagande rättvisa.

### **4.1.2. Presentation av intervjupersoner**

Lärarna som intervjuades arbetade på en gymnasieskola i en storstad. Mina, 37 år gammal, har arbetat som lärare i åtta år. Hon har arbetat på skolan i storstaden i fem år. Hon undervisar huvudsakligen i samhällsvetenskapliga klasser men har dessutom undervisning i svenska som andraspråk för naturvetenskapliga klasser. Den andra läraren, Ulrik, är 45 år gammal och har arbetat

på samma skola som Mina sedan 2003. Han undervisar enbart på det naturvetenskapliga programmet.

De intervjuade eleverna går på en gymnasieskola i södra Sverige. Samtliga studerade på det samhällsvetenskapliga programmet under tiden som intervjuerna utfördes. Ali, 19 år, gick tredje året på samhällsvetenskapligt program med ekonomisk inriktning. Niklas, 18 år, Pelle, 19 år, och Sebastian, 18 år, gick tredje året på det samhällsvetenskapliga programmet med mediainriktning. De kvinnliga intervjupersonerna, Anna, 18 år, Karin, 18 år och Frida, 19 år, gick tillsammans med Ali. Nedan följer en tabell över alla intervjupersonerna. Notera att den manliga eleven vars svar inte ansågs användbara är struken. Sebastian återkommer därmed inte fortsättningsvis.

**Tabell 1: Intervjupersoner**

Namn	Ålder	Ort	Intervjutyp
Mina (Lärare)	37	Storstad	Individuell
Ulrik (Lärare)	45	Storstad	Individuell
Ali (Elev)	19	Småstad	Individuell
Anna (Elev)	18	Småstad	Individuell
Frida (Elev)	19	Småstad	Individuell
Karin (Elev)	18	Småstad	Individuell
Niklas (Elev)	18	Småstad	Grupp
Pelle (Elev)	19	Småstad	Grupp
Sebastian (Elev)	18	Småstad	Grupp

### 4.2.1. Kvantitativ enkätundersökning

Till skillnad från studier av kvalitativ karaktär är det huvudsakliga syftet med en kvantitativ undersökning att ”genera svar som snabbt kan kodas och bearbetas” (Bryman 2011: 413). Den kvantitativa forskningsmetoden är fast strukturerad ”i syfte att maximera reliabiliteten och validiteten när det gäller mätningen av viktiga begrepp” (Ibid.). Inför den kvantitativa studien formulerade vi som ovan nämnt en enkät (se Bilaga 1) riktade till gymnasieelever. Denna berörde ämnen såsom läsvanor, erfarenheter av bokläsning i och utanför skolan samt ungdomars literacies. Vid utformandet av enkätfrågorna tog vi inspiration från Henric Axéll och Erik Wisters examensarbete ”Ungdomars läsvanor: En studie av läsandet hos gymnasieelever, med fokus på genus, klass och etnicitet” (2008). Genomförandet gick till på så vis att vi bad Mina och Ulrik att dela ut enkäter i två av deras klasser. Inför enkätundersökningen informerade de eleverna muntligt

om enkäternas villkor och syfte. Efter att eleverna genomfört enkätundersökningen mötte vi Mina och Ulrik för att hämta enkätsvaren samt diskutera vilket utfall undersökningen fick.

Variablerna i enkäten är både dikotoma (fråga 1,2,14 och 17), ordinala (fråga 3, 4, 5, 6, 13, 15 och 16) och nominala (fråga 7, 8, 9, 10, 11, 12 och 18). Dikotoma variabler innebär att de ”rymmer data som bara har två kategorier” (Bryman 2011: 321) Dessa variabler kan dessutom, i kvalitativ forskning, ses som en kategori snarare än ett variabelvärde (Trost 2001: 19). På så vis är könsvariabler som ”pojke” och ”flicka” inga variabelvärden utan istället kategorier. I enkäten ombads eleverna att besvara vilket kön de tillhörde, alltså pojke eller flicka. Dessa svarsalternativ är exempel på dikotoma variabler eller egenskaper. Till de ordinala variablerna hör attribut så som att läsa dagligen, en gång i veckan, en gång i månaden, en gång om året etc. Dessa variablers kategorier kan rangordnas, men avstånden mellan dem är inte proportionerliga. Avståndet mellan att läsa dagligen och en gång i veckan är nämligen inte lika stort som avståndet mellan att läsa en gång i veckan och en gång i månaden. De nominala variablerna kännetecknas av att de omfattar ”kategorier som inte kan rangordnas” (Ibid.). Till dessa hör egenskaperna i frågor som ”vilka genrer tycker du om att läsa?”.

I kvantitativa undersökningar är man framför allt intresserad av ”att kunna säga något om i vilken utsträckning resultaten kan generaliseras till andra grupper och situationer än dem som varit aktuella i den specifika undersökningen” (168). För att man ska kunna hävda att de uppnådda resultaten i en undersökning är applicerbara utanför den grupp man använt sig av i forskningen behöver man dock göra ett så representativt urval som det faktiskt är möjligt. Bryman skriver följande gällande generaliserbarhet i kvantitativa undersökningar:

Man kan i strikt bemärkelse inte generalisera utöver denna population, vilket betyder att om medlemmarna av den population som man gör ett urval från hör till en viss by, stad, region eller organisation kan man bara generalisera resultaten till medlemmarna i denna by, stad, region eller organisation. Det är dock mycket frestande att tolka resultaten som att de är tillämpliga även i andra kontexter. Inriktningen på en generalisering av resultaten ligger ofta så djupt inrotad att man glömmer eller bortser från generaliseringens begränsningar (169).

Vi vill mot bakgrund av det ovan nämnda understryka att vår enkätundersökning varken bör eller kan ses som ett generaliserbart belegg för hur ungdomars läsvanor ser ut i ett makroperspektiv. Studiepopulationen är nämligen inte tillräckligt stor för att kunna dra slutsatser som är statistiskt signifikanta.

Vid utformandet av enkäten upptäckte vi att vi stod inför en viss problematik. Eftersom det var av vårt intresse att jämföra läsvanor, attityder till läsning och literacy könen sinsemellan, bad vi eleverna ange kön i enkäten. Att utgå från ett heteronormativt perspektiv och enbart ge elever två valmöjligheter gällande kön kan dock leda till vissa svårigheter, då det exkluderar HBTQ-personer med könsöverskridande identiteter. Särskilt krångligt blir ett sådant val för queerpersoner, det vill säga individer som inte identifierar sig som varken män eller kvinnor (Borgström 2011). Vi är väl medvetna om att frågeformuleringen gällande kön i vederbörande enkät kan vara bekymmersam. Samtidigt var det nödvändigt att utgå från någon slags strukturalistisk dikotomi – flicka-pojke – i detta komparativa arbete. Därmed fick enkäterna helt enkelt utgå från vilket biologiskt kön respondenterna tillhörde istället för deras socialt konstruerade genus.

## 4.2.2. Presentation av enkätdeltagare

Precis som i fallet med den kvalitativa undersökningen gjordes valet av studiedeltagare utifrån ett bekvämlighetsurval, men det kan dessutom benämnas som ett ”snöbollsurval” (Bryman 2011: 196). Ett sådant innebär tillvägagångssätt innebär att forskaren använder tidigare kända respondenter för att få kontakt med ytterligare respondenter. Eftersom vi ännu inte hade kommit i kontakt med villiga deltagare till vår enkätstudie frågade vi Mina och Ulrik om de hade möjlighet att dela ut enkäter i någon av de klasser de undervisade. Urvalsramen, den ”källa där populationen finns registrerad” (Trost 2001: 25), utgörs därmed av två svensklärare på gymnasiets klasser. Sammanlagt deltog 42 elever i enkätundersökningen, varav 24 var kvinnliga elever och 18 var manliga. Eleverna som fick svara på enkäten var mellan 16 och 19 år och gick på naturvetenskapligt och samhällsvetenskapligt program. Klasserna var heterogena i det avseende att de var mångkulturella. I elevgrupperna fanns flera elever med annat modersmål än svenska. Några exempel på de språk som förekom var arabiska, rumänska, italienska, kurdiska, ryska, och urdu.

**Tabell 2: Enkätdeltagare**

Program	Antal elever	Pojkar	Flickor
Samhällsvetenskapsprogrammet (Årskurs 3)	18	8	10
Naturvetenskapsprogrammet (Årskurs 1)	24	10	14

### **4.3. Forskningsetik vid utförandet av kvalitativa och kvantitativa studier**

I våra studier har vi utgått från de krav och kriterier Bryman redogör för (2011). Dessa rör bland annat samtycke och konfidentialitet gällande de personer som deltar i undersökningar. Han betonar att det i forskningssammanhang är viktigt att ta hänsyn till samtyckesprincipen, vilket innebär ”att de personer som ombeds delta i en undersökning ska få fullständig information om undersökningens syfte och uppläggning” (135). Vi var därför noggranna med att förklara ändamålet med vår forskning för intervjupersonerna och de som deltog i vår enkätundersökning. Utöver det informerade vi även undersökningsspersoner enligt nyttjandekravet, det vill säga om att de uppgifter som skulle insamlas endast var till för forskningsbruk. Eftersom enkätundersökningen utfördes i vår frånvaro bad vi de lärare som ansvarade för eleverna att förklara vad vårt arbete syftade till och att det var frivilligt att delta. Lärarna blev också ombudda att informera de elever som deltog i enkätundersökningen om att deras identiteter skulle hållas anonyma och att deras svar endast skulle användas för forskningsändamål. Intervjupersonerna mötte vi däremot personligen och fick därför en annan möjlighet att förklara undersökningens villkor. Vi informerade dem om att deras identiteter skulle hållas anonyma vid begäran, då ”uppgifter om alla de personer som ingår i undersökningen ska behandlas med största möjliga konfidentialitet” (132). Därefter förklarade vi att de hade all möjlighet att avstå från att antingen svara på vissa frågor, eller delta över huvud taget. Eftersom alla intervjupersoner var myndiga behövde vi inte kontakta målsmän eller vårdnadshavare för ett godkännande av respondenternas deltagande.

Det ska dock nämnas att vi inte specificerade syftet med vårt forskningsprojekt alltför noga. Bryman hävdar att man inte bör redogöra för ”alla detaljer om sin undersökning, eftersom det kan påverka hur intervjupersonerna svarar på frågorna” (135). Därför gav vi en ganska allmän och övergripande beskrivning av studiernas syfte. En möjlig risk med ett sådant tillvägagångssätt är att man kan missleda undersökningsspersonerna. Det bör dock nämnas att det ibland förekommer att en undersökningss syfte och konsekvenser skiftar fokus under arbetets gång. Vi tror dock inte att vi inte missledde några elever, eftersom vi inte beskrev undersökningen ”som något annat än vad den är” (Jfr. 138).

## 4.4. Kritisk metoddiskussion

Ett problem som vi reflekterat kring gäller inspelning av kvalitativa intervjuer. När man väljer att spela in intervjuer kan det nämligen störa respondenter och bidra till att dessa upplever ”en begränsning” i hur öppna de kan vara (Alvehus 2013: 85). Vi övervägde dock denna risk men i jämförelse med de risker som finns med anteckning – såsom att det forskaren skriver ner kan ge en missvisande bild av det intervjupersonen säger– ansåg vi ändå att ljudinspelning var ett mer tillförlitligt alternativ. För att motverka att den ovan nämnda osäkerheten skulle uppstå var vi därför noggranna med att förklara för respondenterna att intervjun var anonym och att ljudupptagningen endast var till för eget bruk. Dessutom frågade vi alltid om intervjupersonerna godkände att vi spelade in samtalen, ty det är alltid de ”intervjuade som måste få ha sista ordet om hur det som sägs ska registreras” (Ibid.).

Vidare kan bearbetning av insamlad data omfatta olika problem. När man transkriberar personers olika röster och åsikter finns det risk för att viktig information går förlorad i processen. För att undvika detta är det viktigt att forskare lyssnar igenom ljudinspelningar flera gånger för att kunna ge en rättvis bild av respondenternas svar och åsikter. Som ovan nämnt hann vi beklagligtvis bara lyssna igenom Mina, Ulrik, Anna, Pelle, Niklas och Sebastians intervjuer en gång, men vi vill återigen hävda att vi gjort en sanningsenlig framställning av dessa intervjupersoners svar.

Utöver detta har vi funderat över hur intervjusamtalens form påverkat våra resultat. I föreliggande arbete intervjuade vi som tidigare känt tre manliga elever i grupp, medan alla kvinnliga elever intervjuades individuellt. Det visade sig att gruppdynamiken hade en tydlig effekt på hur intervjupersonerna uttryckte sig. Detta faktum har väckt en rad olika frågor och funderingar hos oss under arbetsprocessen. Hade till exempel Sebastians svar tett sig annorlunda i fall denne intervjuats separat? Hur hade intervjusamtalen sett ut om flickorna intervjuats i grupp? I efterhand har vi konstaterat att gruppintervjuer kan vara ett bekymmer. Vi kan endast spekulera kring om Sebastian känt sig bekvämare med att bli intervjuad individuellt, men det är absolut en lärdom vi kommer att bära med oss i framtiden.

Slutligen vill vi lyfta fram de brister vi anser att kvantitativa enkätundersökningar bär på. Vid enkätundersökningar är forskare som tidigare nämnt intresserade av hur resultat kan generaliseras till andra grupper och kontexter. Med tanke på att vårt urval var relativt litet är det inte möjligt för oss att tillämpa de resultat som uppnåddes i enkätundersökningen på andra ungdomar, vilket vi

finner olyckligt. Det hade förstås varit intressant att göra en mer omfattande enkätundersökning, men med tanke på den tid vi hade till vårt förfogande var det inte möjligt.

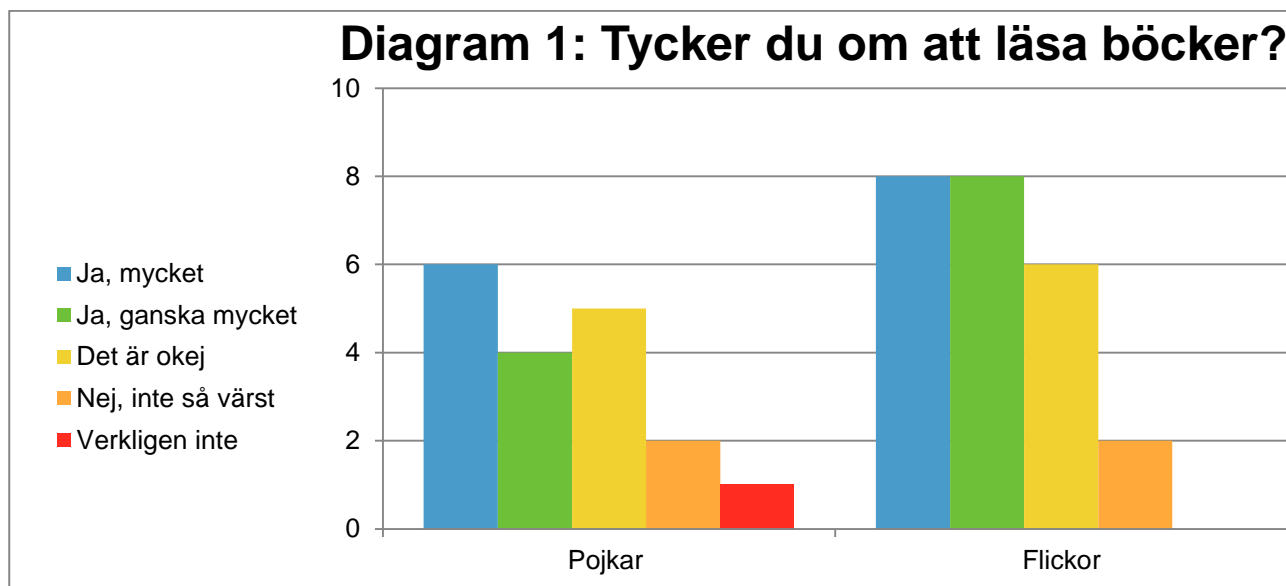


## 5. Resultat

I detta kapitel kommer vi att presentera de resultat vi kommit fram till i vårt arbete. Först och främst följer en sammanställning och redogörelse för de resultat som uppnåddes i enkätundersökningen. Denna syftar till att fungera som en fond för hur ungdomars läsvanor, attityder till läsning och literacies ter sig. Efter enkätavsnittet följer analyser av de resultat som framgick i de kvalitativa intervjuerna. Utifrån dessa har vi konstruerat tre olika teman som vi vill belysa närmre i vårt arbete. Avslutningsvis summeras kapitlet med ett sammanfattande avsnitt där vi dessutom presenterar olika slutsatser.

### 5.1. Enkäter

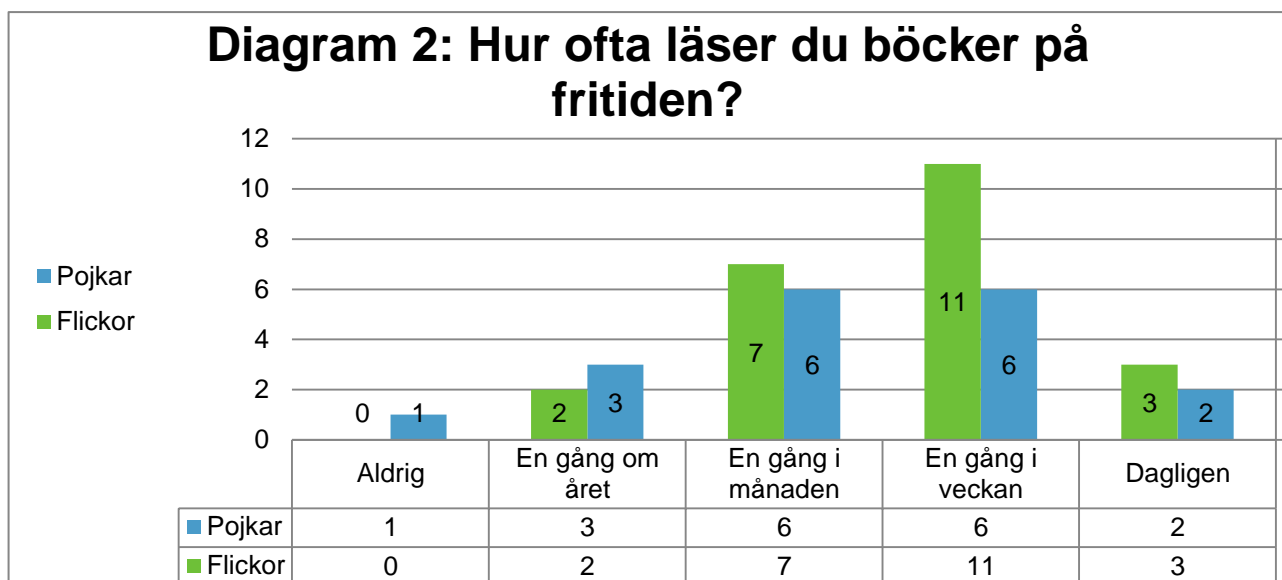
Som går att utläsa i diagram ett svarade 8 av 24 flickor ”ja, mycket” och ytterligare 8 svarade ”ja, ganska mycket” på frågan ”tycker du om att läsa böcker?”. Sex av de kvinnliga eleverna tyckte att bokläsning var ”okej”. Utöver dessa svarade två flickor att de inte uppskattade böcker så värst mycket. Bland pojkarna svarade sex stycken ”ja, mycket” medan fyra svarade ”ganska mycket”. Därtill angav 5 av 18 manliga elever att det var okej att läsa medan 2 inte gillade det så värst. En elev hade svarat ”verkligen inte”.



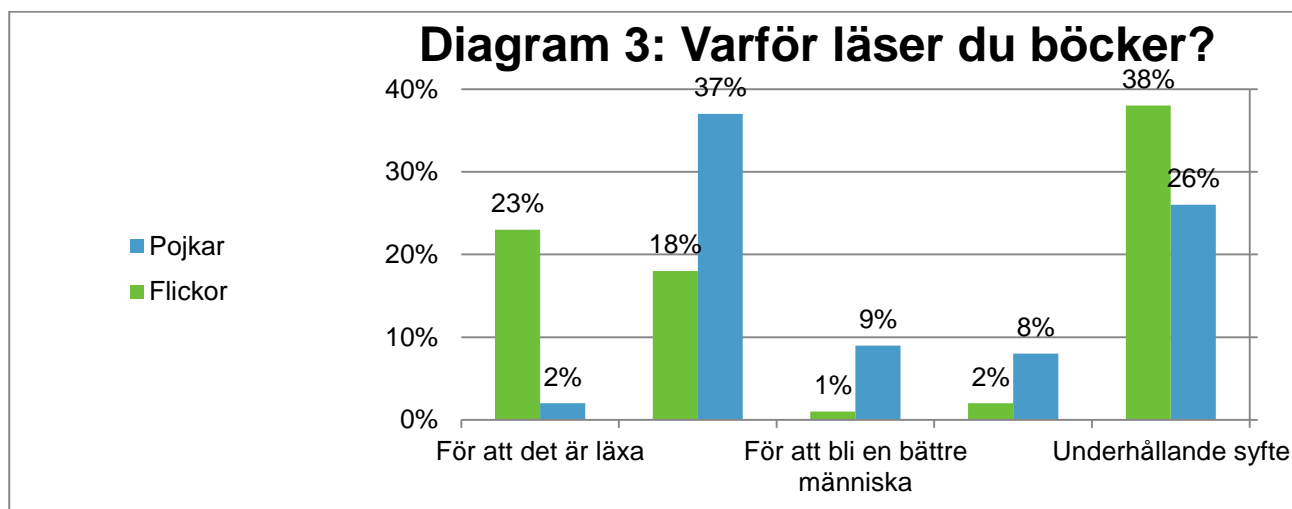
I diagram två redovisas elevernas svar på frågan ”hur ofta läser du böcker på fritiden?”. Bland flickorna dominerade svaren ”en gång i veckan” och ”en gång i månaden”. 3 av 24 läste dock varje dag medan 2 av 24 läste en gång om året. Pojkarnas svar var mer utbredda men majoriteten angav svar som liknade flickornas, det vill säga en gång i veckan eller en gång i månaden. 2 av 18 läste

dock dagligen medan 3 läste en gång om året. En manlig elev läste inte alls. Detta innebär alltså att flickorna i undersökningen läste böcker mer frekvent än pojkarna.

Skälen till varför ungdomarna läste varierade.



I diagram tre framgår det att det var vanligt att läsa för ”underhållande syfte” bland flickor. Detta svarsalternativet markerades av hela 38% av de kvinnliga eleverna. I kontrast till detta kan vi notera att 23% läste för att det var läxa. Dessa anledningar var med andra ord de två vanligast förekommande. Studien visade att enbart 2% av flickorna läste för att slappna av och att 18% läste för att tillägna sig nya kunskaper. Endast en procent av flickorna läste för att bli en bättre människa. Bland pojkar var det vanligaste skälet till läsning, som vi kan se i diagram tre, att läsa för att tillägna sig nya kunskaper. Vidare läste 26% av pojkarna för underhållnings skull och 2% för att det var skolarbete. Utöver de svaren läste nio procent av pojkarna för att bli en bättre människa och åtta procent för att slappna av.



Bokrecensioner var bland de faktorer som påverkade flickor mest i deras val av skönlitteratur. Majoriteten, 36%, valde det svarsalternativet. Därför svarade 30% av flickorna att kompisars rekommendationer spelade in i deras val av skönlitteratur. 17% angav att lärare i skolan påverkat deras val medan 13% ansåg att föräldrarna hade störst inflytande. Endast fyra procent av de kvinnliga eleverna menade att de fick inspiration av en bibliotekarie. Det rörde en jämn fördelning mellan pojkar som ansåg att läraren hade stort inflytande i deras val av böcker och pojkar som blev inspirerade av bokrecensioner. Dessa svarsalternativ fick båda 29% av rösterna. I den manliga elevgruppen förlitade sig 21% på tips från bibliotekarier, ett betydligt högre antal än motsvarande flickor. Endast 14% av de manliga eleverna påverkades av sina vänners åsikter, vilket var mindre än hälften av antalet flickor som angett samma svar. Slutligen menade sju procent av pojkarna att deras föräldrars åsikter påverkade deras val av litteratur.

**Tabell 3: Vad eleverna uppskattade för genrer.**

Genrer/Kön	Pojkar	Flickor
Kärlekshistorier	4%	17%
Fantasy	13%	17%
Ungdomsböcker	4%	13%
Klassiker	15%	12%
Skräck/rysare	2%	11%
Deckare	23%	10%
Science fiction	9%	9%
Biografier	11%	7%
Faktaböcker	17%	4%
Sportböcker	2%	0%

I tabell tre ovan presenteras pojkar och flickors olika genreprefenser. De mest uppskattade genrererna bland kvinnliga elever var kärlekshistorier och fantasy som båda valdes av 17% av flickorna. Därutöver tyckte 13% av flickorna om nyare ungdomsböcker medan 12% gärna läste klassiker. Genren skräck/rysare fick 11% av flickornas röster, vilket var en mycket högre frekvens än bland manliga elever. Enkätundersökningen visade dessutom att 10% av de kvinnliga eleverna var

intresserade av deckare. De minst uppskattade genrerna bland flickorna var science fiction biografier och faktaböcker och sportböcker. Den sistnämnda genren valdes inte av någon kvinnlig studiedeltagare. Det mest populära valet av genre bland pojkarna var deckare. På andraplatsen finner vi genren faktaböckerna. Därtill markerade 15% av pojkarna att de gillade att läsa klassiker. 13% av pojkarna uppskattade fantasy, vilket tyder på att denna genre var mer populär bland flickorna. Följaktligen var de manliga undersökningspersonerna som gillade science fiction var lika många som de kvinnliga. Det förekom ett större intresse för biografier bland de manliga undersökningspersonerna. Till de minst omtyckta genrerna bland de manliga eleverna hör kärlekshistorier och ungdomsböcker som valdes av fyra procent, samt skräck/rysare och sportböcker som valdes av två procent. Detta innebär att det fanns ett större intresse för genrerna skräck/rysare och kärlekshistorier bland kvinnliga elever.

Av 24 flickor svarade 8 att de tyckte att böckerna de mött i undervisningen varit bra. 15 flickor tyckte att litteraturen i skolan var okej samtidigt som en inte uppskattade lärarens val av litteratur över huvud taget. Bland pojkarna tyckte 10 av 18 stycken att böckerna de läst varit givande. Utöver dessa tyckte 7 stycken att böckerna varit uthärdliga. Precis som i de kvinnliga elevernas fall var det en elev som inte alls uppskattat böckerna han fått läsa i skolan. När det gällde frågan om huruvida det var viktigt att läsa de så kallade klassikerna i skolan eller inte svarade 16 av de 24:a flickorna att de lade vikt vid detta. De resterande kvinnliga eleverna, det vill säga 8 stycken, ansåg att detta moment inte var speciellt viktigt. Av de 18 deltagande pojkarna tyckte hela 15 stycken att det var en nödvändighet att läsa klassikerna medan enbart 3 såg mindre nytta med det. Pojkarna i undersökningen tycktes med andra ord förespråka den litteraturundervisning av klassiska verk mer än flickor. Möjligen är det så att dessa hade föredragit ett svenskämne som vilade på en ämnessyn som förespråkar litteraturhistorisk bildning (Malmgren 1997).

På de frågor som gällde övriga, fritidsbaserade läsvanor svarade 22 av 24 flickor att de läste annat än böcker på sin fritid, medan två inte läste någonting annat än skönlitteratur. De manliga eleverna läste också andra texttyper på sin fritiden. 17 av 18 svarade att de läste annat än skönlitteratur i vardagen samtidigt som en ensam elev angav att den inte läste någonting annat på fritiden. De flesta av de kvinnliga eleverna, 21%, ägnade sig åt att läsa var sociala medier-inlägg. 17% hävdade att de höll sig uppdaterade om världen med hjälp av nyheter på internet och 14% ägnade sin tid åt att följa och läsa bloggar. Därutöver tittade 13% av flickorna på tv-serier, antingen på TV eller via streamingtjänster. En lika stor andel tittade på film på samma sätt. Bland de kvinnliga eleverna läste dessutom 6% morgontidningar och 6% kvällstidningar. 5% av flickorna spenderade sin tid på att på att läsa serietidningar, medan 3% läste andra sorters tidningar, bland annat så kallade "flickmagasin" (Ulfgard 2002: 131). Slutligen påstod 3% av de kvinnliga eleverna att de ägnade sig

åt TV- och datorspel. Den sortens texttyper kan betraktas som ergodiska texter, det vill säga texter som kräver ”a nontrivial effort to allow the reader to traverse the text” (Aarseth 1997: 1). Majoriteten (19%) av de manliga eleverna i enkätundersökningen tog del av nyheter via internet. Dessutom ägnade 16% av pojkarna stor del av sin tid till att läsa sociala medier-inlägg. Av de manliga eleverna tittade 14% på filmer och 10% på TV-serier. Detta gjorde de likt flickorna antingen med hjälp av en TV eller nätbaserade streamingtjänster. Följaktligen angav 12% av pojkarna att de läste ergodiska texter som TV- och datorspel. Bland de manliga eleverna läste 7% av deltagarna bloggar på sin fritid. Vidare hävdade 6% av pojkarna att de tyckte om att läsa kvällstidningar, medan en lika hög procentandel läste olika morgontidningar. Serietidningar lästes av 5% av de manliga eleverna. Avslutningsvis valde 5% av de manliga deltagarna att läsa andra tidningar, men gav dessvärre inga specificerade svar på vilka sorters tidningar det gällde.

Av enkätresultaten kan vi konstatera att kvinnliga elever inte läser mycket mer än vad manliga gör. Som diagram två visar skilde det bara en elev mellan de manliga och kvinnliga elever som läste varje dag. Lika liten var skillnaden mellan de manliga och kvinnliga elever som läste en gång i månaden och en gång om året. Det var emellertid bara manliga elever – även om det bara rörde sig om en – som markerade svarsalternativet ”aldrig” på frågan ”hur ofta läser du böcker på fritiden?”. Samtidigt visar diagram tre att det bara skiljer 12% mellan antalet pojkar och flickor som läser för ”underhållande syfte”. Därutöver var procentandelen densamma (33%) för manliga och kvinnliga elever som tyckte mycket om att läsa (se diagram ett). Det innebär att attityden till läsningen var ungefär densamma bland pojkar och flickor. Av detta kan vi konstatera att flickors läslust i vårt material inte ligger långt förbi pojkars, vilket de gjorde i PISA-undersökningarna (Fredriksson & Taube 2012: 76). Vi vill påstå att enkätundersökningen i helhet inte pekar på någon krisartad situation som den Persson presenterat (i Jönsson & Öhman 2015: 21). Resultaten av enkätundersökningen pekar snarare på att det finns en genomgående entusiasm till läsning av olika slag, då majoriteten av eleverna i undersökningen läste på fritiden, även om detta avsåg andra texttyper än den skönlitterära romanen.

## **5.2. Analysteman i intervjuerna**

I följande avsnitt avhandlar vi intervjusamtalens resultat och analyser av dessa utifrån arbetets frågeställningar, det vill säga ”Om flickor inte läser särskilt mer än pojkar, vad är det då de läser när de väl gör det?”, ”Hur ser lärare och elevers uppfattningar om olika literacies ut?” och slutligen ”Vilken eller vilka ämneskonceptioner genomsyrar lärarnas litteraturundervisning, och vad är elevernas erfarenheter av dessa angreppssätt?”.

## 5.2.1. Analytiska I: Kvinnliga elevers läsvanor

Under intervjuerna sade Ulrik följande angående kvinnliga elevers läsvanor: ”pojkar har inte blivit bättre, det är flickor som blivit sämre”. I kontrast till PISA-undersökningarnas resultat hävdade både han och Mina att flickor inte läser nämnvärt mer än pojkar och att det inte direkt framgick att dessa har större läslust än sina manliga skolkamrater, vilket PISA-resultaten pekar på (Fredriksson & Taube 2012: 76). Utöver detta visade det sig att de kvinnliga deltagarna i våra studier inte läste speciellt mycket fler böcker på fritiden än vad de manliga gjorde. Frida hade till exempel inte läst ett skönlitterärt verk på flera år och Anna, som hade läst *Twilight* in och utantill, hade vid intervjuens skede inte läst en bok på ett halvår. De manliga intervjupersonerna läste därmed ungefär lika ofta och mycket som de kvinnliga.

Under våra intervjusamtal framgick det att ingen av respondenterna kunde betraktas som ”storläsande flickor” (Jfr Ullgard 2002: 131). Detta var däremot ett generellt och genomgående drag i de undersökningsgrupper som Ullgard mötte i sina studier. Vissa av flickorna hon talade med kunde läsa flera böcker i veckan. En sådan läsfrekvens förekom varken i våra enkätsvar eller intervjusamtal. Det ska dock tilläggas att det antal som deltog i Ullgards intervjuer var betydligt fler än i våra, vilket i sin tur gör det mer sannolikt att träffa så kallade storläsande flickor.

Flickorna i våra undersökningar läste dessutom veckomagasin i en betydligt lägre utsträckning än vad de kvinnliga respondenterna gjorde i Ullgards studie. Anna sade till exempel ”det blir aldrig att man köper en tidning liksom” och Frida menade att ”nu för tiden finns väl allt sånt på bloggar”. Med termen ”sånt” avser Frida sådana ämnen som veckomagasin behandlar. Förmodligen är det så att det skett en förändring av medielandskapet, likt den Cope & Kalantzis talar om (2000). Fredriksson och Taube skriver att det ”under de senaste två decennierna (skett) en radikal förändring av våra medievanor [...] och detta har inte minst haft betydelse för barn och ungdomar” (2012: 105). Gunther Kress menar att effekten av denna revolution är att det skrivna språkets centrala position i den offentliga kommunikationen rubbats (i Cope & Kalantzis 2000: 182). Femton år efter att Kress gjorde denna iakttagelse och Ullgard skrev sin avhandling, har vändningen mot nätbaserade medier säkerligen påverkat ungdomars läsvanor i ännu högre utsträckning. Vi förmodar därför att tryckta tidningar som tidigare varit föremål för flickors läsning bytts ut mot modebloggar och nätbaserade livstilsmagasin. I det avseendet tror vi inte den alfabetiska skriften förlorat sin betydelse, utan snarare gjutits om efter de nya mediernas former och utseende (Jfr. Elmfeldt & Erixon 2007: 117).

En likhet mellan deltagarna i våra studier och de i Ulfgard's är dock att "TV och videospelningar (utgör) ett tydligt inslag i flickornas fritidskulturer" (2002: 131). Samtliga av de intervjuade flickorna gav uttryck för att de ofta nyttjade visuella medier. Frida hävdade att hon kollade på TV-serier ofta, även om hon inte använde den traditionella formen av TV-tittande:

Sen typ tre år tillbaka har jag kollat alla bra serier som finns Netflix och HBO! Typ Game of Thrones... dramen och så. Sen kollar man ju avsnitt som inte kommit ut än på andra sidor som inte är så legit, om du fattar.

Parallellt med detta utlåtande påstod Karin att hon "säkert sett alla Vänner-avsnitt som gått på TV". Ulfgard skriver att "dessa kulturyttringar ingår i de textvärldar som flickorna vistas i, och dessa textvärldar ger flickorna bilder av exempelvis vuxenlivet och av världen i stort" (Ibid.). På ett liknande sätt menar Olin-Scheller att flickorna använder dessa texter "i sin genuskonstruktion genom att på olika sätt positionera sig gentemot de kvinnliga karaktärerna" (2006: 170). Vi vill tro att de texter, så som serier, filmer och videobloggar, fyller samma funktion för flickorna i våra föreliggande studier. Likt Ulfgard påstår vi att det är ett fullt rimligt antagande att de bilder som flickornas olika texter ger uttryck för hjälper dem att konstruera sin könsliga identitet och genus. Huruvida de föreställningar som gestaltas i modebloggares videoklipp och textinlägg ger en realistisk bild av den sanna verkligheten låter vi vara osagt, då det inte är av vårt intresse att undersöka attityder till sådant som inte är förbundet med läsning.

Under den första elevintervjun med Anna blev det uppenbart att hon hade ett visst intresse för den så kallade faktionsgenren. Bo G. Jansson menar att det som karakteriserar denna är kombinationen av fiktiva och faktabaserade element (2006). Efter att vi intervjuat Anna beslutade vi oss för att i de följande intervjuerna undersöka förekomsten av faktion i flickornas textvärldar närmre. Precis som i det första fallet visade det sig att de andra två flickorna, Frida och Karin, också hade erfarenheter av faktionsverk. Samtliga av de intervjuade flickorna hade vid något tillfälle – både i och utanför undervisningen – läst *Pojken som kallades Det* av Dave Pelzer och Frida nämnde även att hon läst *Blonde* av Joyce Carol Oates.

I samtalen med flickorna berättade de att berättelser som gav skenet av att vara realistiska engagerade dem på ett annat vis än övrig fiktion. "När någonting känns verkligt berör det en mycket mer än typ såna böcker som Harry Potter" sade Frida under hennes intervju. Det tycks vara viktigt för flickorna att kunna identifiera sig med det de läser. Lars-Göran Malmgren menar att "igenkänning av egna eller andras erfarenheter är en entrébiljett till en reception som är öppen mot både texten och verkligheten utanför texten" (1986: 107). Att intresset är stort för just fiktion kan

möjligt härledas till det intresse många ungdomar har för så kallade realityserier. Ohlin-Scheller menar att TV:n som medium påverkar den traditionella, tryckta litteraturen. Hon hävdar att det ”inte minst finns paralleller mellan televisionens och dokuromanernas sätt att belysa samhällsfrågor genom att skildra enskilda människors livsvillkor” (2006: 210). I det avseendet skulle ungdomars engagemang för fiktion som litterär genre vara en följd av de tv-serier som förekommer i ungdomars textvärldar. På så vis påverkar inte bara TV hur det tryckta ordet ser ut, utan även hur vi tillägnar oss det.

Vi kan av flickornas intervjuvar konstatera att deras attityder gentemot läsning är goda trots relativt låga läsfrekvenser. Endast en flicka, Karin, sade rakt ut att hon inte tyckte om att läsa böcker eftersom det är ”långtråkigt och tar tid” och att hon inte hade läst en bok utan koppling till skolan på tre år. Men både Anna och Frida, tillsammans med flera kvinnliga deltagare i enkätundersökningen, menade de att uppskattade bokläsning, trots att de inte läste särskilt ofta. Anna hävdade att hon gärna läste böcker när hon var ”på semester och har tid till att ta fram böcker” och Frida sade ”att om en bok är riktigt bra så kan jag inte sluta läsa”. Utifrån den iakttagelsen faller resonemanget om att ungdomars läsfrekvenser kan ses ”som en vink om vad de tycker om läsning” (Fredriksson & Taube 2012: 99) och att ”den som läser mycket har en positiv attityd till läsning och den som läser lite eller inte alls en mer negativ attityd (Ibid.).

## **5.2.2 Analytiska II: Skolans literacy kontra elevernas**

En majoritet av de eleverna som deltog i intervjusamtalen hävdade att de sällan eller aldrig varit med om att lärare inkluderat medier och texter från deras vardagliga textvärldar i skolan. Niklas och Pelle berättade att de varit med om att lärare använt Youtube-klipp och blogginlägg i undervisningen, men enbart av instrumentella skäl. ”Svante (fingerat namn för svenskläraren) har ju typ använt Youtube-klipp istället för att ha genomgångar om att analysera böcker och så”, sade Niklas under hans intervju. Pelle menade att ”man har ju inte fått spela League of Legends på svenskan direkt”, samtidigt som han på ett vädjande vis sade att ”det hade varit kul att få jobba med typ Erik Nivas artiklar”. På ett liknande sätt uttryckte Karin ett missnöje över skolans skriftpraktiker:

Alltså man har ju aldrig användning av typ Shakespeare i det vardagliga livet. Det känns så historiskt och långt borta. Det är ju likadant med att man ska kunna massa kungar som funnits genom historien, vad är det för mening med det? Kan man inte få läsa sådant som är populärt liksom?



Ali, som förvisso visade på en förståelse för lärarnas val av litteratur, hade inte heller någon erfarenhet av att hans skrivpraktiker uppmärksammats i skolan:

Jag fattar ju att man måste hinna med att gå igenom vissa böcker och texter som är viktiga för allmänbildningen, men det hade varit kul om någon lärare kunde använda sig av nyare media i undervisningen. Det finns till exempel en uppsjö av TV-spel som har litterära referenser

Det går utifrån elevernas svar att utläsa en viss besvikelse av att deras textvärldar aldrig legat till grund för undervisningen i skolan. I samband med denna besvikelse kan vi dessutom finna en viss önskan över att få sina literacies uppmärksammade och erkända i klassrummet.

Vi vill i det här avsnittet återkomma till Bartons teorier om literacy. Enligt denne kan man urskilja två övergripande kategorier av literacies. Det finns först och främst de som är självgenererande. Dessa avser praktiker förbundna med skrift och läsning som individer utför på eget bevåg. Den andra formen av literacy är den påtvingade, som förekommer vid administrativa och byråkratiska tillfällen, som vid exempelvis deklarerings. Dessa literacyformer, tillåter inte utövaren särskilt mycket frihet och är därmed begränsade literacies. I motsats till de påtvingade och begränsade formerna förekommer även de mer kreativa, som ger individen ett bredare urval av möjligheter (Barton 2007). Eleverna som intervjuades i det föreliggande arbetet förmedlade en uppfattning om skolans dominanta literacy som en påtvingad och i många fall begränsad sådan. Att lärarens anvisningar utgör skälet till varför man läser är återkommande i elevintervjuerna. Samtidigt menade fyra av de sju intervjuade eleverna att de böcker de läst i skolan sällan varit underhållande eller givande. Det råder med andra ord ett tydligt missnöje över skolans texter och literacy bland flera elever.

Parallellt med elevernas missnöje förekommer bland lärarna en mindre optimistisk syn på elevernas literacies och textvärldar. Ulrik pekar ut den ”snuttifierade texten” som skyldig för ungdomars sänkta läsförmåga. Med begreppet ”snuttifierad text” avser han korta texter i form av sociala medieinlägg. Under intervjun sade han följande:

Det förekommer idag mängder av texter i ungdomars vardag. Problemet är att de ofta är väldigt korta och splittrade. Visst är det bra om de läser nyhetsartiklar på mobilen men det förbereder dem inte för de abstraktionsnivåer som texterna i skolan ligger på. Det är där min hjälp kommer in

Jämlöpande med Ulriks påstående har Öhman gjort antagandet att ”konkurrensen från internet” (Jönsson & Öhman 2015: 67) påverkat ungdomar läsfrekvenser. Ulrik påstår i likhet med detta att det förekommer färre längre texter i elevernas vardag och att intresset för fritidsläsning tynat. Denna trend menar han fläckar av sig på elevers språkbruk och skrivande. Vid något enstaka tillfälle har Ulrik använt sig av literacies som vanligtvis har sin hemvist utanför skolans kontext. I intervjun uttryckte han dock en tveksamhet över hur till exempel blogginlägg skulle kunna främja språkutveckling:

Eftersom att stiltnivån stannar på en ganska ytlig nivå i till exempel blogginlägg ser jag ingen direkt vits med att använda dem i min undervisning. Visst, jag kan använda blogginlägg och dylikt för att belysa ett ämne i undervisningen. Som när jag undervisar för naturare, då kan jag kanske lyfta upp en artikel från forskning och framstegs blogg, men den är väl samtidigt inte... den sorts blogg som elever vanligtvis läser

Ulrik menar helt enkelt att det förmodligen är mer effektivt att använda sig av texter med högre abstraktionsnivåer. Han poängterade att de elever han möter i sitt arbete hanterar att läsa nyhetsartiklar och kortare texter utan problem. Det de dock har problem med är texter av mer komplex och akademisk karaktär, vilket hans undervisning tar sin utgångspunkt i. Ulriks elever behärskade med andra ord en rad olika former av literacies, även om de kanske var av en annan karaktär än den som förknippas med skolan, det vill säga olika faktatexter (jfr Molloy 2004).

Den andra läraren som medverkade i vår studie, Mina, gav också uttryck för en viss skepsis angående användandet av ungdomars vardagliga literacies i undervisningen. I intervjun påstod hon, ”med risk för att framstå som konservativ”, att ”skönlitteratur är ganska oslagbar på många sätt”. Hon tror att skönlitteratur erbjuder en chans att fantisera på ett sätt som inte är möjligt i andra medier. Detta fantiserande bidrar enligt Mina till att läsaren får skapa en subjektiv uppfattning av det skrivna. Hon menar att sådana upplevelser vidgar elevernas perspektiv och stärker det Lotta Bergman kallar narrativ fantasi, det vill säga förmågan ”att sig in i och förstå andra människors perspektiv” (i Boglind 2014: 13). Hennes approach vittnar om en föreställning om att koncentrationsförmågan som läsning kräver kan få elever att utforska fiktiva världar. Denna förmåga riskerar dock att falla offer för den osammanhängande digitala läsningens inverkan (Jönsson & Öhman 2015: 74). Precis som Ulrik var Mina tveksam över den snuttifierade texten. Hon sade bland annat att hon inte ser någon poäng i att tillämpa exempelvis inlägg från sociala medier i undervisningen. Om man endast läser små Facebookinlägg riskerar man enligt henne att bli lat och förslöad som läsare. I likhet med detta påstående menar Mina dessutom att det är viktigt att elever får läsa hela romaner och inte bara ägna åt extrakt från olika skönlitterära verk.

Åsikterna om de så kallade snuttifierade texterna som ungdomar möter i vardagen påminner till viss del om den bild Ohlin-Scheller beskriver, nämligen den lätt dystopiska visionen av att ”ungdomars bruk av populärkultur medverkar till passivitet och ett okritiskt förhållningssätt till texter” (2006: 144). De ger förvisso plausibla argument emot att använda sig av exempelvis ett blogginlägg som undervisningsmaterial. Ska en lärare, som exempelvis Ulriks nämner, undervisa om PM-skrivning så är det föga användbart att titta på språket i svenska modebloggares olika alster. De är helt enkelt inte lämpliga för den språkliga diskurs som PM:ets form tillhör. Samtidigt kan en text, oavsett vilken skepnad dess form har och vad dess substans består av, vara till god användning om den utgör potential för kreativt användande. I det avseendet bör texter inom ramen för elevers literacy kunna utgöra potential för undervisning. För att det ska vara möjligt behöver dock kopplingarna mellan skolans literacy och vardagliga literacies utvecklas och förstärkas. Endast då kan informella literacies vara till hjälp vid utveckling av literacyförbundna förmågor (Blair & Sanford 2004).

Lärarna var eniga om att det bland ”enstaka elever” förekom ett visst motstånd till skolans texter. Både Ulrik och Mina hade erfarenhet av elever som avfärdade läsanvisningar. Mina tillade däremot att hon tror att det är ett ganska ”allmänt fenomen bland ungdomar att läsning är lite kämpigt”. Den förändring de båda sett under de senaste åren är att allt fler flickor börjat göra motstånd i litteraturundervisningen. Enligt Blair och Sanford kan ett sådant trotsigt beteende ses som ett försök till att omforma klassrumsaktiviteterna till något personligt (2004). De menar att elever livar upp literacy events genom att ändra eller konvertera lärarens instruktioner med hjälp av att inkludera humoristiska och satiriska inslag i deras läsning och skrivning. Författarna antog således att elever motarbetar literacypraktiker genom att förändra det anvisade literacyarbetet till någonting mer personligt, engagerande, meningsfullt och humoristiskt. Detta gör de för att skapa en mening av skolans literacy som passade ihop med deras subjektivitet. Kanske är då det som Ulrik och Mina upplever som motstånd hos vissa elever i själva verket ett uttryck för elevernas ambitioner att skapa mening och relevans av skolans literacies. Som vi kan se i Bartons följande resonemang så finns det flera sätt att tolka och läsa en text på: ”There are many ways of reading in a particular situation with a particular text. The various texts are recognized as distinct and are read in different ways – there are many ways of taking meaning from the text” (2007: 4).

Emellertid är det viktigt att inte vara allt för optimistisk angående ungdomars avfärdande av skolkotextbundna texter. Det vore allt för naivt att enbart betrakta elevers motstånd som ett sätt att skraddarsy uppgiftsanvisningar efter deras individuella intressen. Risken finns ju trots allt för att eleven bara väljer att avfärda uppgifter av lättja. Fredriksson och Taube påstår att elevers

engagemang inför en uppgift beror på ”hur viktig och hur intressant” (2012: 81) den tycks vara. Ett sådant påstående påminner om hur Mina introducerar arbetsmoment i sin litteraturundervisning. Hon är mån om att göra introduktionen av sådant som ska läsas lustfyllt, eftersom det är avgörande för att fånga elevers intressen. Därmed är hon noggrann med att uttrycka entusiasm vid presentationer av textmaterial. Ulrik sa ”man måste inte döda läsintresset” under intervjusamtalet, vilket vi tycker speglar en didaktik som strävar efter att väcka inlevelse och intresse hos elever, likt Mina förespråkar.

Utifrån lärarnas intervjusvar går det att skönja en relativt tydlig bild av vilken sorts läsning som lärarna fordrar av eleverna. Både Mina och Ulrik ser på den vardagliga läsningen av internetbaserade texter med viss skepsis och porträtterar den som en möjlig fiende till den koncentrerade, kritiska läsningen (Jfr Jönsson & Öhman 2015). Det är uppenbart att de båda lärarna har en viss föreställning om vilken läskompetens deras elever bör besitta för att fungera som medborgare i ett samhälle. Samtidigt är detta en problematisk fråga, då behovet och kraven på den läsning som ett samhälle påyrkar förändras med tiden. Fredriksson och Taube menar dock det inte finns något skäl till att se läsning som en mindre nödvändig förmåga i dagens samhälle:

Att allt mer information finns tillgänglig på internet betyder inte att vi behöver läsa i mindre utsträckning än tidigare. Snarare är det kanske så att vi behöver kunna läsa i fler olika sammanhang. Krav ställs på oss att både i arbete och privat kunna hitta, läsa och förstå information som finns tillgänglig både på olika internetsidor och i annan form (2012: 199)

Förmodligen är det alltså snarare fråga om att vi behöver behärska fler typer av läsning i dagens samhälle. Barton talar om så kallade ”simple and complex forms of literacy” (2007: 38) och att dessa tjänar olika ändamål. Till den enkla formen vill vi tillskriva vardagliga former av literacypraktiker, som att skriva en påminnelserapp i trapphuset eller skicka ett sms till en anhörig. De komplexa formerna av literacy berör istället praktiker som kräver en mer avancerad literacykompetens. Lärarna i vår studie ämnar uppenbarligen att bedriva en undervisning vars mål är att ”inkulturera eleverna i olika diskurssamhällen” (Dysthe 2003: 44) för att ”utrusta dem med kompetens att använda begrepp och tänkesätt och vedertaget bruk inom grupperna så att de kan fungera i olika sammanhang” (Ibid.).

För att återgå till elevernas perspektiv på skolans skriftpraktiker vill vi lyfta fram en observation av en något paradoxal företeelse. På frågan om huruvida böcker kan ersättas av andra medier, så som film, musik och datorspel, svarade nämligen alla elever nej. Till och med Karin och Pelle, som under intervjuerna gett intrycket av att vara de minst läsintresserade intervjudeltagarna, påstod trots

sin brist på engagemang att böcker ändå tjänade vissa unika syften. Pelle menade till exempel att ”böcker kan lära en viktiga moraliska grejer” och syftade på att man kan genom att läsa förhindra olika fördomar från att spridas. Dessa åsikter ger intrycket av att vara en smula motsägelsefulla, eftersom både Karin och Pelle samtidigt tyckte att skolan använde sig av nyare medier alltför sällan. Antingen var de försiktiga med att fullkomligt avfärda böckers värde för att inte verka respektlösa gentemot oss som blivande svensklärare, eller så hade de helt enkelt inte läst tillräckligt många ”bra böcker” för att varken klandra eller hylla bokläsning. Pelle berättade att han läst fotbollspelaren Zlatan Ibrahimovic biografi av David Lagercrantz och uppskattat denna, medan Karin ansåg att *Pojken som kallades Det* var en förhållandevis bra bok. Eventuellt hade alltså varken Pelle eller Karin något emot bokläsning, så länge den skedde utifrån deras preferenser och på deras villkor. Detta påminner om det tvivel Molloy känner inför påståendet om att ”pojkar inte läser” (2004: 149). Samtidigt som hon medger att hon i sin långa erfarenhet av läraryrket stött på ett motstånd mot att läsa skönlitteratur bland manliga elever, menar hon att påståendet endast har relevans tillsammans med tillägget ”i skolan” (Ibid.). Hon hävdar att vi måste ompröva påståendet och ”nyansera det” (150).

Vidare finns det ytterligare faktorer som bidrar motståndet mot skolliteracy som är värda att lyfta upp i det här avsnittet. Molloy har lyft fram genusrelaterade orsaker som kan påverka elevers attityder till läsning. Hon nämner att svenskämnet, vilket redan genomsyras av kvinnlighet, tenderar att nedslå manliga elevers läslust om böckerna ”som läraren erbjuder innehåller för mycket ’kärlek och relationer’” (2007: 158). Molloy hävdar att det finns ett behov hos pojkar att läsa om manliga förebilder och hjältar. Motstånd till skolans literacy kan alltså grunda sig i djupare frågor som berör ungdomars identitetsskapande. Pojkar och flickor berörs på olika vis av skolans ämnen. ”Språkundervisning är kvinnligt genusmärkt medan fysik, teknik och matematik är manligt genusmärkta ämnen”, menar Fredriksson & Taube (2012: 81). Vidare belyser Molloy en möjlig lösning på dilemma kring genusorienterade inverknings, nämligen att låta manliga elever bejaka sina maskuliniteter genom att läsa böcker som genomsyras av typiska machoideal och manlighet. Problemet med denna lösning är att den skulle låta ändamålen helga medlen genom att ”reproducera ett stereotypiskt genusbeteende [...] för att få pojkar att utveckla sin läs- och skrivförmåga” (Molloy 2007: 158).

Lärarna i undersökningen bedrev en undervisning som bejakade avancerade literacies. I *GYII* står det att ”den värld som eleven möter i skolan och det arbete som eleven deltar i ska förbereda för livet efter skolan” (Skolverket 2011: 8). Detta påminner om de bevekelsegrunder som lärarna motiverade sin undervisning med, det vill säga att svenskundervisningen syftade till att rusta elever

med de verktyg de behöver i livet efter gymnasieskolan. Det går att spekulera kring vilka texter som skolans värld bör vila på. Kunskaperna och kompetenserna som värdesätts och efterfrågas i samhället skiftar nämligen från epok till epok (Jönsson & Öhman 2015). Vi tror därför att lärare dels bör ta hänsyn till vilka literacies som kan tänkas gagna elever i deras kommande profession, men dessutom vilka literacyförbundna kompetenser som kan bidra till deras arbete med att utvecklas till fungerande medborgare i ett demokratiskt samhälle. Lärare bör med andra ord ompröva tanken om vilka texter som kan tänkas utgöra potential för undervisningsmaterial. Att använda sig av de literacies som förekommer i elevers vardag försäkrar förvisso inte någon akademisk framgång, men det kan förbereda dem för världen utanför skolan. Förmågan att navigera på internet, experimentera med alternativa literacies och läsa multipla texter samtidigt kan möjligen vara mer användbart än att kunna analysera skönlitteratur för vissa elever.

Som vi märker av exemplen ovan är det inte helt enkelt att finna en precis lösning på den diskrepans som råder mellan skolans literacy och de literacyformer som existerar utanför skolans kontext. Av de ståndpunkter som både elever och lärare resonerar kring kan vi urskilja ett ömsesidigt motstånd aktörer emellan. Dels finns det från elevernas håll ett uttalat missnöje över de texter som utgör undervisningsmaterial i skolan. Samtidigt finns det hos lärarna uppenbarligen en misstro gentemot elevernas textvärldar. Mina och Ulrik är rädda för att fragmentariska texter på nätet riskerar att göra elevernas kunskap ”mera provisorisk och splittrad” (Jfr Jönsson & Öhman 2015: 74). Samtidigt menar en rad förespråkare att den sortens texter kan hjälpa elever att nå de kompetenser som är nödvändiga i ett modernt, teknologiskt samhälle (Barton 2007; Blair & Sanford 2004; Fredriksson & Taube 2012; Hayles 2012; Cope & Kalantzis 2000). De nya digitala medierna påverkar som tidigare nämnt vårt språk, men även hur vi tänker. Det som lärarna i vår studie ser som ett hot för elevers läsförmåga kan betraktas som ett sätt ”att både anpassa sig till en informationstät miljö och att hitta en teknik för läsningen att göra det på” (Jönsson & Öhman 2015: 75).

### **5.2.3. Analytiska III: Ämneskonceptioner i litteraturundervisning och elevers uppfattning om ämnessyner**

Det är inte helt enkelt att urskilja en helt entydig ämnessyn i lärarnas resonemang kring undervisning. Svaren i intervjusamtalen vittnar om en önskan att upprätthålla en undervisning som genomsyras av en litteraturorienterad ämneskonception. Mina nämner att hon brukar ge eleverna läsläxa för att sedan diskutera det lästa i helklass eller tvärgrupper. Ibland låter hon eleverna föra

enklare loggböcker där de kan anteckna sådant som fångat deras uppmärksamhet vid läsning. Följaktligen menar Mina att arbetet med skönlitteratur främjar elevernas språkutveckling, men de får även ta del av varandras individuella tankegångar, vilket hon anser är viktigt för att vidga elevers empatiska förmågor. Ett sådant didaktiskt tillvägagångssätt påminner om ett dialogiskt förhållningssätt till läsning och skrivning. Det dialogiska perspektivet tyder emellertid snarare på en relation till den erfarenhetspedagogiska ämneskonceptionen, där flerstämmigt efterlyses och elevernas erfarenheter ställs i fokus (Dysthe 1996). Suzanne Parmenius Swärd menar att ett sådant angreppssätt kan tillskriva lärares anvisningar en vidare mening (2008). Genom att elever blir varse om att läsningen syftar till bredare ändamål än att göra lärare nöjda, kan svenskämnet således bidra till en ökad entusiasm inför läsning. Minas svar tyder således på att hennes undervisning genomsyras av både en litteraturhistorisk och en erfarenhetspedagogisk ämnessyn.

Båda lärarna är samtidigt måna om att deras svenskundervisning ska vila på tanken om ett litteraturhistoriskt bildningsämne. Ulrik avsätter, trots tveksamhet över huruvida svenskämnet bör utgå från en bestämd kanon eller ej, större delen av kursen svenska 2 och 3 till att arbeta med klassiker. Visserligen nämnde han under intervjun att han låter han nyare verk utgöra underlag för den litteraturhistoriska undervisning. Han har bland annat arbetat med Jonas Jonassons *Hundraåringen som klev ut genom fönstret och försvann* i samband med läsning av *Candide*. Ulrik betonade under intervjun att han försökte variera sitt val av texter från klass till klass. Detta motiverade han med en vilja att ta tillvara på elevernas subjektiva intressen och erfarenheter. Mina varierar sina bokval och arbetar både med nya och äldre titlar. Hon väljer strategiskt böcker för elever i årskurs ett för att försöka väcka en glädje och ett engagemang inför läsning. I årskurs tre arbetar hon i likhet med Ulrik med klassiska verk, som *Doktor Glas* av Hjalmar Söderberg, vilket tycks vara en uppskattad bok bland elever. Mina sade ”*Doktor glas* fungerar alltid både för pojkar och flickor då det finns tidlösa och moraliska frågor att diskutera” under intervjun.

Vidare är det intressant att titta på hur ser elever på lärares olika förhållningar till ämneskonceptioner. Bland de manliga intervjupersonerna fanns som ovan beskrivet ett tydligt missnöje med den litteratur som skolan förespråkar. Två av pojkarna, Niklas och Pelle, var kritiska till att läsa klassiker i undervisningen. Pelle ville bara läsa sådant som rörde hans intresse för fotboll medan Niklas aldrig läste någonting annat fantasy: ”Jag har nog aldrig läst något på fritiden, självvalt då, som inte har med fantasy eller Sci-fi att göra. Böcker alltså”. Deras litterära preferenser tyder på en skepsis gentemot den litteraturhistoriska ämneskonceptionen. En orsak till att det litteraturhistoriska bildningsämnet kan vara svårt att sälja in bland elever idag är den globaliserade och datoriserade vändningen. Eftersom vi lever i ett samhälle som präglas av en helt annorlunda

mediekultur än den för tjugo år sedan är det svårare att motivera att vi ska läsa (Jfr Jönsson & Öhman 2015). ”Litteraturläsningen är alltså både utsatt för konkurrens från nya medier och är inte längre möjlig att försvara med argument som hänvisar till det nationella kulturarvet” (68). Vi tror därmed att det i dagens samhälle blir svårare att bedriva en undervisning som vilar på en nationalromantisk ämnessyn.

Eleverna var emellertid inte skeptiska till de redovisningsformer – boksamtal och recensionsskrivning – som de mött i skolan. Ali, Niklas och Frida påstod att de uppskattade att skriva recensioner. Under intervjun påstod Ali att ”man hinner fokusera sig så mycket mer när man skriver recensioner än under boksamtal”. Pelle och Anna föredrog å andra sidan samtalet som redovisningsform. De tre förstnämnda gjorde visserligen inga direkta invändningar mot boksamtal i intervjusamtalen, då de hade relativt goda erfarenheter av detta fenomen. Anledningen till att boksamtal är ett uppskattat moment är förmodligen att samtalen tillåter hänvisningar till subjektiva erfarenheter och åsikter. Detta tyder på att boksamtalets erfarenhetspedagogisk funktion betraktas som något önskvärt och sällsamt. En sådan ämnessyn är dessutom effektiv då den ger lärare vissa fördelar; elevers erfarenheter kan förenas med de frågor som ska behandlas i undervisningen. Molloy menar att skolan, precis som andra institutioner och områden, utgör en plats för olika diskussioner. Dessa kan gälla allmänna och vardagliga frågor eller mer abstrakta och existentiella ämnen. Enligt Molloy är skillnaden mellan att föra sådana samtal i och utanför skolan att man i skolan kan förena topikerna med skolans literacypraktiker. Hon hävdar att samtalen ”kan sättas in i ett sammanhang, som en del av läsningen en skönlitterär text och dessutom i en strukturerad form” (2004: 151).



## 6. Slutsats och diskussion

Innan vi påbörjar arbetets avslutande kapitel vill vi först göra en tillbakablick på arbetets syfte och frågeställningar. Syftet var att utifrån ett urval av unga män och kvinnor undersöka flickors läsvanor och attityder till läsning, hur relationen mellan skolans och unga män och kvinnors literacy förefaller, samt hur olika lärare bedriver och utformar litteraturundervisning utifrån olika ämneskonceptioner. Frågeställningarna i ifrågavarande arbete lyder:

- Om flickor inte läser särskilt mer än pojkar, vad är det då de läser när de väl gör det?
- Hur ser lärare och elevers uppfattningar om olika literacies ut?
- Vilken eller vilka ämneskonceptioner genomsyrar lärarnas litteraturundervisning, och vad är elevernas erfarenheter av dessa angreppssätt?

Efter att ha intervjuat flickor om deras läsvanor kan vi liksom Ulfgard (2002) i vårt resultat konstatera att det finns ett intresse för sådant som förefaller verklighetstroget. Alla tre flickor hade läst något faktionsverk som de uppskattat, exempelvis *Pojken som kallades Det*. Detta är intressant eftersom att den mest uppskattade genren bland flickorna som deltog i vår enkätundersökning var fantasy, vilket kan ses som en slags motpol till faktion. Vår första slutsats blir därmed att flickor uppskattar att läsa om sådant som påminner om det verkliga livet och sådant de möter i vardagen, men också om sådant som gör det möjligt att drömma sig iväg från verkligheten. Utöver denna drar vi en andra slutledning, nämligen att unga kvinnornas textvärldar består av olika nätbaserade texter, så som nättidningsmagasin, bloggar och sociala medier, men även av visuella medier så som TV-serier och filmer.

Under arbetets gång har vi mött flera intressanta synpunkter på literacypraktiker, men även ståndpunkter om hur de bör utövas. Bland eleverna förekom en rad utsagor som pekade på att de varken motsatte sig bokläsning som fritidsaktivitet eller som ett arbetsmoment i skolan, så länge den skedde på deras villkor. Samtidigt uttryckte Mina och Ulrik att de var skeptiska till elevernas vardagliga textval. Utifrån denna iakttagelse drar vi vår tredje slutsats; det förekommer ett ömsesidigt motstånd gentemot olika literacyformer mellan elever och lärare. Vad som är intressant i relation till detta är att ingen av de intervjuade eleverna, inklusive de som läste minst, ansåg att böcker var utbytbara. Alla elever kunde nämna någon titel som de upplevt underhållande. Majoriteten av ungdomarna i föreliggande arbete hade därmed en positiv inställning till böcker och

läsning. I många fall rådde dock en skepsis mot skolans texter och litteraturundervisning. Därutöver hävdade vissa elever att de endast läste för att läraren tvingade dem. Sådana tvångskänslor kan möjligen bero på en brist av engagemang inför de texter som utgör material för läsning. Elever verkar mot bakgrund av våra resultat inte ha en negativ inställning till läsning som aktivitet. Vad de däremot tycks vara skeptiska till är vad de läser. Vår fjärde slutsats blir därmed att elever inte har en negativ inställning till skriftpraktikers form, utan att det är det innehåll som behandlas vid läsning som de är skeptiska mot. Vi betraktar denna slutsats som ett av de mest optimistiska resultaten i arbetet, medan vi finner det olyckligt att många elever har negativa erfarenheter av skolans literacy events.

Elevernas intervjusvar antydde att lärare bör tillämpa erfarenhetspedagogik i svenskämnet. Många av de intervjuade eleverna uttryckte en önskan om att få sina textvärldar återkoppla i undervisningen. Båda lärarna i våra kvalitativa studier gav intrycket av att deras undervisning inkorporerade erfarenhetspedagogiska element, samtidigt som undervisningen inte kunde tillskrivas en helt otvetydig ämneskonception. Vår femte och sista slutsats blir därmed att elever tycks uppskatta ett erfarenhetspedagogiskt svenskämne som tillgodoser deras litterära preferenser och att lärarna i studien till viss del förespråkar en sådan ämnessyn, även om deras undervisningen inte genomsyras av en helt entydig ämneskonception. Vi vill tro att ett utelämnande av elevers preferenser i undervisningen kan leda till ett motstånd till skolans skriftpraktiker. Därför hävdar vi att det viktigaste vi blivande lärare kan göra är att bedriva en undervisning som dels tar hänsyn till elevernas preferenser och literacies, men som dessutom vilar på svenskämnets grunder. Vagheten angående litteratur- och texturval i ämnesplanerna möjliggör bevisligen en förhållandevis vid kreativitet för lärare. Därigenom är det fullt möjligt att utforma en litteraturundervisning som främjar elevernas läslust. Ett sådant angreppssätt välkomnar också ett vidgat textbegrepp. Således kan både nya och äldre texter användas som underlag för undervisningen, vilket förmodligen är problematiskt med en ämneskonception som förespråkar äldre traditioner av skrift och litteratur.

Vi kan konstatera att undersökningarna och analyserna besvarat frågeställningarna som legat till grund för arbetet. Dessutom har det huvudsakliga syftet med arbetet genomförts. Sammantaget har studierna av ungdomars literacies och lärares perspektiv på litteratur lett till ett förvärvande av kunskaper som kan komma till användning inom den kommande professionen. I det avseendet har arbetet inte bara fungerat som en lägesrapport, utan även som ett kunskapsgivande projekt. Ungdomarnas litterära preferenser och läsvanor har gett oss en fingervisning om hur pojkar och flickors literacies ter sig, medan lärarnas beprövade erfarenheter berikat vår ämnesdidaktiska kompetens. Som utforskande studenter förväntas vi inta ett kritiskt förhållningssätt till det

undersökta. Lärarnas resonemang kring ungdomars läsvanor och litteraturredaktik har därmed inte tolkats och accepterats som absoluta sanningar vars status inte kan omprövas.

Avslutningsvis vill vi belysa de ämnesdidaktiska lärdomar och färdigheter som arbetet gett upphov till. Som ovan nämnt företräder vi en ämnessyn som tar hänsyn till elevers preferenser och repertoarer. Därmed sagt återoppar vi det vidgade textbegreppet inom ramen för skolan. Men vi skulle även vilja lyfta fram enkäten som ett medel i undervisningen. Genom att genomföra olika undersökningar av elevers preferenser gällande genrer exempelvis, så kan man som lärare få en inblick i elevers literacypraktiker. På så vis hade vi som lärare kunnat nyttja applikationen Mentimeter, som möjliggör digitala enkätundersökningar i realtid, för att skapa en uppfattning om ungdomars läsvanor och attityder till läsning inför utformandet av litteraturundervisning.

## **6.1. Förslag till fortsatt forskning**

I det här arbetet har vi undersökt attityder till läsning, läsvanor och olika ämnessyner utifrån ett genusorienterat perspektiv. Vidare hade det varit intressant att undersöka hur dessa ämnen tar sig uttryck i förhållande till faktorer så som socioekonomisk bakgrund och etnicitet. Det hade således varit spännande att undersöka läsvanor bland ungdomar utifrån geografisk och etnisk hemvist, klass och etnicitet. Finns det till exempel klassmässiga skillnader mellan ungdomars läsvanor och attityder till läsning? En sådan frågeställning hade kunnat utgöra en potentiell frågeställning för fortsatt forskning kring läsundersökningar. Det hade dessutom varit intressant att, liksom vi avsåg att göra till en början, undersöka genremässiga skillnader i ungdomars olika receptioner.

# Referenser

## Tryckta källor

- Alvehus, Johan (2013). Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Aarseth, Espen (1997). *Cybertext: perspectives on ergodic literature*. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Barton, David (2007). *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2. ed. Malden, MA: Blackwell.
- Boglund, Ann (red.) (2014). *Mötesplatser: texter för svenskämnet*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Borgström, Eva, Ambjörnsson, Fanny, Andersson, Bettan, Candy, Andy, Gårdfeldt, Lars, Holmberg, Carin, Innala, Sune, Kjellson, Christina, Lindholm, Margareta, Nilsson, Arne, Sundberg, Stina, Tiby, Eva & Westerståhl, Anna (2011). *Den moderna homofobin*. Charlie by Kabusa.
- Bryman, Alan (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. 2., [rev.] uppl. Malmö: Liber.
- Cope, Bill & Kalantzis, Mary (red.) (2000). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Elmfeldt, Johan & Erixon, Per-Olof (2007). *Skrift i rörelse: om genrer och kommunikativ förmåga i skola och medielandskap*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Fredriksson, Ulf & Taube, Karin (2012). *Läsning, läsvanor och läsundersökningar*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Jansson, Bo G. (2006). *Episkt dubbelspel : om fiktionsberättelser i film, litteratur och tv*. Uppsala: Hallgren & Fallgren.
- Jönsson, Maria & Öhman, Anders (red.) (2015). *Litteratur och läsning: litteraturdidaktikens nya möjligheter*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Lange, Anna-Lena (2000). *From child to adult: a longitudinal study of hereditary and environmental influences on development for males and females*. Diss. (sammanfattning) Stockholm : Univ.
- Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011*. (2011). Stockholm: Skolverket.

- Malmgren, Lars-Göran (1986). *Den konstiga konsten: om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, Gunilla (2007). *När pojkar läser och skriver*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Parmenius Swärd, Suzanne (2008). *Skrivande som handling och möte: gymnasieelever om skrivuppgifter, tidsvillkor och bedömning i svenskämnet*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2008.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Ulfgard, Maria (2002). *För att bli kvinna - och av lust: en studie i tonårsflickors läsning*. Diss. Lund : Univ., 2002.
- Trost, Jan (2001). *Enkätboken*. 2., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

### Elektroniska källor:

- Axell, Henric & Wister, Erik (2008). *Ungdomars läsvanor: En studie av läsandet hos gymnasieelever, med fokus på genus, klass och etnicitet*. Mälardalens Högskola. (Examensarbete inom Akademin för Utbildning, Kultur och Kommunikation)  
<http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:121244/FULLTEXT01.pdf> (Hämtad 2016-04-03) *Kulturbarometern 2002* [Elektronisk resurs]. (2003). Stockholm: Statens kulturråd.  
[http://www.kulturradet.se/upload/kr/publikationer/2003/kulturbarometern\\_2002.pdf](http://www.kulturradet.se/upload/kr/publikationer/2003/kulturbarometern_2002.pdf) (Hämtad 2016-04-11).
- Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2007.  
<http://www.diva-portal.org/kau/theses/abstract.xsql?dbid=474> (Hämtad 2016-04-11).
- Persson, Britt (2005). *Gymnasieelever och läsning: läsinträsse och läsvanor hos elever vid studie- och yrkesförberedande program*. Stockholm: Lärarhögskolan.  
[http://www.buv.su.se/polopoly\\_fs/1.48852.1320917332!/Persson\\_nr\\_46.pdf](http://www.buv.su.se/polopoly_fs/1.48852.1320917332!/Persson_nr_46.pdf) (Hämtad 2016-04-11).
- PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. (2013). Stockholm: Skolverket. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3126> (Hämtad 2016-04-11).

# Bilaga I - Enkätfrågeformulär

## Enkätundersökning om läsning

---

Namn: \_\_\_\_\_ (Frivilligt) Klass: \_\_\_\_\_ Ålder: \_\_\_\_\_

### 1. Jag är:

- a). Pojke
- b). Flicka

### 2. Är ditt modersmål svenska?

- a). Ja
- b). Nej

Om nej, vilket är ditt modersmål?

---

### 3. Tycker du om att läsa böcker?

- a). Ja, mycket
- b). Ja, ganska mycket
- c). Det är okej
- d). Nej, inte så värst
- e). Verkligen inte

### 4. Tycker du det är viktigt att läsa böcker?

- a). Ja, mycket
- b). Ja, ganska
- c). Ja
- d). Nej, inte så
- e). Verkligen inte

### 5. Brukar du läsa böcker på fritiden?

- a). Ja
- b). Ibland
- b). Nej

**6. Hur ofta läser du böcker på fritiden?**

- a). Dagligen
- b). En gång i veckan
- c). En gång i månaden
- d). En gång om året
- e). Aldrig

**7. Varför? (Om du läser böcker på fritiden. Val av flera alternativ är tillåtet)**

- a). Underhållande syfte
- b). För att slappna av
- c). För att bli en bättre människa
- d). För att tillägna mig nya kunskaper
- e). För att det är läxa
- f). Eget alternativ:

---

**8. Vad påverkar dig till att välja det du läser?**

- a). Lärare
- b). Föräldrar
- c). Kompisar
- d). En bibliotekarie
- e). Bokrecensioner jag läst i tidningar, på internet eller hört om på tv eller radio.

**9. Vilken är den senaste boken du läst med koppling till skolan?**

---

**10. Vilken är den senaste boken du läst på fritiden?**

---

**11. Vilka genrer tycker du om att läsa? (Val av flera alternativ är tillåtet)**

- a). Deckare
- b). Kärlekshistorier
- c). Fantasy
- d). Science fiction
- e). Klassiker
- f). Fakta
- g). Biografier
- h). Sportböcker
- i). Ungdomsböcker
- j). Skräck/rysare

**12. Har du någon favoritbok eller favoritförfattare? Vilken?**

---

**13. Har böckerna du läst på gymnasieskolan varit bra?**

- a). Ja

- b). Sådär
- c). Nej

**14. Tycker du det är viktigt att läsa de så kallade ”klassikerna” i undervisningen?**

- a). Ja
- b). Nej

**15. Läser dina målsmän böcker?**

- a). Ja
- b). Ibland
- c). Nej

**16. Läste någon för dig när du var liten?**

- a). Ja
- b). Ibland
- c). Nej

**17. Läser du någonting annat än skönlitterära böcker på fritiden?**

- a). Ja
- b). Nej

**18. Om du gör det, vad läser du då för något? (Val av flera alternativ är tillåtet)**

- |                             |                         |
|-----------------------------|-------------------------|
| a). Morgontidningar         | b). Kvällstidningar     |
| c). Annan tidning:<br>_____ | d). Bloggar             |
| f). Sociala medier-inlägg   | e). Nyheter på internet |
| h). I TV-spel/datorspel     | g). Serietidningar      |
| j). I TV-serier             | i). I filmer            |

**Tack för ditt svar!**



# Bilaga II - Intervjumanual till lärarintervjuerna

## Intervjufrågor för lärare

1. Läser ni skönlitteratur i undervisningen?

Hur mycket/ofta?

2. Hur arbetar ni med skönlitteratur?

3. Hur bearbetas/examineras litteraturläsning?

4. Hur motiverar du valet av vad som ska läsas?

5. Har du frågor gällande t.ex. genus i åtanke vid valet av litteraturmaterial?

6. Är bokläsning/läsning ett moment som uppskattas av elever?

7. Hur upplever du pojkar respektive flickors attityder till läsning?

Förekommer det skillnader/likheter?

8. Vad är din uppfattning om pojkar respektive flickors läsvanor?

I så fall, vad läser dem?

9. Undersökningar, nationella såväl som internationella, gällande läsning bland ungdomar pekar generellt sett på att pojkar läser sämre än flickor. Vad är dina synpunkter på svenska ungdomars resultat på läsförståelse i de omtalade PISA-undersökningarna?

- Eventuella följdfrågor.

# Bilaga III - Intervjumanual till elevintervjuer

## Intervjufrågor för elever

### Skönlitteratur

1. Hur ofta läser ni böcker?
  - Hur länge har ni läst böcker på fritiden?
2. Har ni någon favoritbok/favoritförfattare?
3. Varför läser ni?
4. När var senaste gången ni läste en bra bok?
5. Vad tycker ni kännetecknar en bra bok?
6. Vad är det ni lägger störst fokus på i läsningen? Språket, stilen, miljöbeskrivningar, karaktärer, olika teman eller budskapet?
7. Vad är det som får er att läsa en bok? Lärare, kompisar, familj, recensioner etc?
8. Vad är era erfarenheter om skönlitteratur i skolan?
9. Har ni läst någon bra bok i samband med undervisningen?
10. Hur bearbetas eller bedöms bokläsning vanligtvis?
  - Hur fungerar det tycker ni?
11. Har böckerna ni läst i skolan varit lärorik eller givande på annat sätt? Vilken/vilka?
12. Hur sker valet av det som ska läsas i skolan? Bestämmer läraren, eleverna eller bägge två?

### Övrig läsning

1. Läser ni någonting annat på fritiden? Vad för någonting?
    - Är det mer tillfredsställande än att läsa böcker?
  2. Tycker ni det är svårare att läsa böcker än t.ex. en nyhetsartikel på internet?
  3. Har det någonsin hänt att lärare använt sig av de sorters texter ni läser på fritiden i undervisningen?
  4. Tror ni det är viktigt att läsa? Varför?
    - Går böcker att ersätta med andra medier (så som film, musik, datorspel)?
- Eventuella följdfrågor.