



MALMÖ HÖGSKOLA
Lärande och samhälle
Kultur, språk, medier

Examensarbete

**15 högskolepoäng,
grundnivå**

Det lustfyllda textvalet

- En studie om elevers textval utanför skolan

The pleasurable textchoice

Pupils' pastime reading outside school

Cecilia Olsson Carlsson

Lärarexamen 210 hp
Svenska i ett mångkulturellt samhälle
2017-09-21

Examinator: Johan Elmfeldt
Handledare: Kent Adelman

Sammanfattning

Syftet med studien är att undersöka elevers textval utanför skolan med hjälp av två frågor: Vilka texter väljer eleven av egen lust att läsa utanför skolan? Vilken attityd uppfattar eleverna att skolan har till deras textval? Metoderna utgjorde dels en kvalitativ fokusintervju med två elever i årskurs 5 och dels en kvantitativ metod med en enkät riktad till 18 elever i samma klass.

Jag har också tagit del av Østers (2004) studie av nordiska barns bokläsning på fritiden för att studera hennes resultat i förhållande till min studie då läsförmågan påverkas av vilka läsvanor eleven har.

Elevernas svar analyserar jag mot bakgrund av begreppen *multimodalitet*, *populärkultur* och *literacy*.

Resultaten visar på att när eleven väljer av egen lust läser pojkarna texter från populärkulturen i större utsträckning än flickorna. Elevernas uppfattning av den attityd skolan har till deras textval visar att populärkultur och multimodalitet än idag möter motstånd i skolans sfär. Både pojkar och flickor kryssade övervägande i alternativet att de endast får läsa skönlitterära böcker i skolan, trots att styrdokument och forskning pekar på potentialen att använda sig av populärkulturella texter i undervisningssammanhang. Min slutsats är att en av förutsättningarna för att lärare ska göra goda didaktiska textval är att elevernas multimodala textvärldar utanför skolan får ta plats i skolan, dvs. att inkludera elevens lustfyllda textval i undervisningen.

Nyckelord: literacy, multimodalitet, populärkultur, skönlitteratur, texter

Innehållsförteckning

1. Inledning	8
2. Syfte och frågeställning	10
3. Litteraturgenomgång	11
3.1 Tidigare forskning	11
3.1.1 Skönlitterär läsning på fritiden	11
3.2 Teori och centrala begrepp	14
3.2.1 Multimodalitet och det vidgade textbegreppet.....	14
3.2.2 Populärkultur	15
3.2.3 Literacy.....	15
4. Metod	17
4.1 Val av datainsamlingsmetoder	17
4.2 Urval.....	18
4.3 Procedur	19
4.4 Forskningsetiska övervägande	19
4.5 Databehandling.....	20
5. Resultat	21
5.1 Enkäten.....	21
5.1.1 Elevens läsvana	21
5.1.2 Elevens textval	24
5.1.3 Skolans attityder	24
5.2 Intervjuer	26
5.2.1 Elevens textval	26
5.2.2 Skolans attityder	27
5.3 Sammanfattning.....	29
5.3.1 Vilka texter väljer eleven av egen lust att läsa utanför skolan?	29
5.3.2 Vilken attityd uppfattar eleven att skolan har till deras textval?	30
6. Diskussion	31
6.1 Resultatdiskussion.....	31
6.2 Metoddiskussion.....	31

7. Slutsats	34
7.1 Framtida forskning	35
Referenser	36
Bilaga 1	38
Bilaga 2	41
Bilaga 3	42

1. Inledning

”Jag tycker att man ska läsa för att det är bra för tjärnan”

(Enkät svar från pojke, 11år)

Under min lärarutbildning har den lustfyllda läsningen och dess betydelse för individen blivit allt tydligare för mig och därmed väckt ett intresse för att undersöka det lustfyllda textval eleverna gör utanför skolan och av egen fri vilja. För mig som lärare kan yrkesrelevant kunskap om detta möjliggöra goda didaktiska val, dvs. hur jag kan använda mig av elevernas textval i undervisningen. Det är viktigt för läraren att ha kännedom om elevers fritidsläsning, framför allt om syftet är att anlägga ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv (Malmgren 1997) på svenskundervisningen. Jag vill med min undersökning fördjupa mitt kunnande om elevers fritidsläsning, vad de självmant väljer att läsa och vilken attityd de upplever att skolan har till elevernas egna textval. Min hypotes är att det inte alltid är de skönlitterära böckerna eleverna väljer utan att de även läser andra texter. Carina Fast har i en undersökning kommit fram till att några av barnen måste lämna sina egna textvärldar utanför klassrummet, vilket leder till att synsättet att läsande och skrivande bara skulle vara en teknisk färdighet lever kvar (Fast 2007:189). Populärkulturella inslag har också sina kritiker. Ulf Nilsson, som bland annat är författare, har tillsammans med Jan Nilsson (Nilsson & Nilsson, 1990) skrivit en bok som heter *Fånga läslusten* där ett av bokens kapitel *Av sagor blir barn starka* innehåller ett utdrag från ett radioprogram. Ulf Nilsson medverkade i programmet och uttalade följande om tv som medium:

Och det värsta av allt, detta är gjort enbart för att få tittarsiffror, det finns ingen allvarlig mening bakom, man behöver sina tittare bara för att få tittarsiffror och reklampengar. De viktiga sagorna, med den nödvändiga levnadsvisdomen tas omhand av mäktiga medieintressen och förvanskas till schablonmässiga äventyr och av leksaksfabrikanter som gör monsterfigurer i plast som hör ihop med tv-serien. (Nilsson & Nilsson 1990:19)

Fast har studerat barns textorienterade aktiviteter och konstaterade att i samband med leksaker, dataspel och tv-program delar de erfarenheter och kunskap med varandra i en gemenskap, i ett kulturellt och socialt sammanhang, och att de med hjälp av dessa aktiviteter startar sin läsutveckling i tidig ålder (Fast 2007:99). Även Angeline Lillard är kritisk till

populärkulturen och har i en studie kommit fram till att tv-tittande försämrar barns läs- och språkkunskaper; de tecknade serierna med sina snabba klipp påverkar barnens koncentration negativt (Lillard 2011). Nilsson poängterar den skönlitterära läsoplevelsens betydelse i sin bok *Barn, föräldrar, böcker*:

De kunskaper skönlitteraturen ger stannar i minnet, eftersom man inte bara läser något. Man lever sig in i berättelsen och de kunskaper som boken ger knyts till en upplevelse. Läsaren deltar själv i händelserna som blir en del av hans/hennes egna erfarenheter. (Nilsson, 1986:13)

Mot bakgrund av ovanstående citat ställer jag mig frågande om den skönlitterära boken är självskriven för god läsutveckling, eller kan andra texter ha lika stor betydelse? Med Nilssons citat i bakhuvudet och med ett perspektiv på det vidgade textbegreppets möjligheter, är min hypotes att det lika gärna går att applicera andra texter än den skönlitterära på Jan Nilssons citat.

Fast menar att barnens egna aktiviteter med leksaker, dataspel och tv-program många gånger krockar med vuxnas försök att skapa speciella barnaktiviteter (Fast 2007:99). Hon refererar till Anna Sparrmans (2002) avhandling som skiljer mellan barn och kultur som skapas *mellan* barn och produkter kontra barnkultur som skapas *av* vuxna *för* barn (Fast 2007:99).

För att stödja undersökningens syfte och för att visa på hur relevant den är för yrket hänvisar jag till följande utdrag taget ur *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (2011)*:

Undervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter och genom skilda medier. (Skolverket 2011)

Det är alltså betydelsefullt att undersöka vilka texter elever självmant väljer att läsa och vilken attityd de upplever att skolan har till deras egna textval. För mig som lärare är det viktigt att ha kännedom om elevers fritidsläsning, framför allt om mitt syfte är att anlägga ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv (Malmgren 1997) på svenskundervisningen.

2. Syfte och frågeställning

Undersökningens syfte är att se vilka texter eleverna väljer att läsa utanför skolan och vilken attityd eleverna uppfattar att skolan har till deras textval. Min intention med undersökningen är också att den skall vägleda mig att kunna göra goda didaktiska val, alltså hur jag kan använda mig av elevernas textval i undervisningen.

Frågor:

- * Vilka texter väljer eleven av egen lust att läsa utanför skolan?
- * Vilken attityd uppfattar eleven att skolan har till deras textval?

3. Litteraturgenomgång

3.1 Tidigare forskning

3.1.1 Skönlitterär läsning på fritiden

Anette Øster (2004) har undersökt nordiska barns bokläsning på fritiden. Syftet med rapporten var att belysa skillnader och likheter mellan danska, norska och svenska barn och ungdomars läsvanor. Hon jämför vilka prioriteringar och initiativ de tre länderna tagit för att främja lusten kring bokläsning, med förhoppningen om ett eventuellt samarbete länderna mellan. Øster menar också att många ställer sig frågan om barn och ungdomar överhuvudtaget läser skönlitterära böcker på fritiden, eftersom det idag erbjuds så många andra möjligheter till läsning tack vare det utökade medieutbudet (Øster 2004:11).

Øster påpekar att mycket tyder på att högläsning i hemmet under förskoleåldern skapar gynnsamma förutsättningar för att barn blir egna läsare i framtiden och att det främjar deras språkutveckling och deras språkliga kompetenser (Øster 2004:106). Med detta argument är en jämförelse mellan barn där någon vuxen läst högt och barn som inte haft högläsning hemma av pedagogiskt intresse, vilket är min motivering för att använda mig av Østers forskningsresultat i min studie.

I redovisningen av PIRLS 2011, *Progress in International Reading Literacy Study*, en internationell undersökning bland elever i fjärde klass, mäts läsförmågan (*reading literacy*) genom fyra aspekter av läsande: förståelse, syfte med läsning samt läsvanor och inställning till läsning. Undersökningen visar att läsförmågan bland de svenska eleverna har försämrats över det senaste decenniet (PIRLS 2011). Bland dem som deltagit i PIRLS sedan 2001 var Sverige ett av de få länder där elever försämrat sina resultat för hela perioden, medan eleverna i Danmark och Norge förbättrat sina resultat sedan 2006. PIRLS 2011 visar att resultatnedgången framför allt gäller en försämring av elevernas läsning av sakprosa medan läsning av skönlitterära texter inte förändrats nämnvärt. Samtidigt visar undersökningen att det är vanligare att eleverna läser skönlitterära texter än sakprosa i skolan. Rapporten pekar på att detta kan utgöra ytterligare en komponent i förklaringen till att eleverna presterar sämre när det gäller läsning av sakprosa. Det är därmed intressant för min undersökning att använda mig av PIRLS redovisning som visar på att andelen elever som uppger att de läser sakprosatexter på fritiden ökat sedan 2001.

I definitionen av *reading literacy* som finns i PIRLS 2011 betonas förmågan att förstå och använda de skriftspråkliga former som krävs av samhället och/eller värderas av individen. Det innebär att läsare kan skapa mening från en mängd olika texter och läser för nöjes skull, för att lära sig om olika saker och för att delta i det samhälle vi lever. (PIRLS 2011:16)

Karin Jönsson har i sin avhandling *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i åk F-3* (2007) studerat elevers läsning av, skrivande om och samtal kring skönlitterära texter under fyra års tid. I sin undersökning har Jönsson studerat litteraturpedagogiska redskap som används i undervisningsprocessen samt analyserat hur redskapen skapar möjligheter och begränsningar i elevernas läsning (Jönsson 2007:6). Studien visar bland annat att eleverna är aktiva lyssnare under den gemensamma läsningen, och för att förstå texter arbetar de med att bygga föreställningsvärldar (Jönsson 2007:233). Hon diskuterar komplexiteten i undervisningen och de komplicerade frågeställningarna kring hur läsningen i skolan påverkar den fria läsningen och tvärt om.

Läraren har ambitioner att ge utrymme för enskild läsning för att eleverna ska få läsa mycket och ofta, det vill säga att hon utövar ett slags dolt tvång. [...] Lärarens önskan om att skapa möjligheter till läsning i stor omfattning kolliderar alltså med hennes önskan om att läsningen verkligen ska få vara enskild och fri. (Jönsson 2007:237)

Jönsson påpekar att elevernas fritidsläsning är något annat än den enskilda läsningen i skolan, något som hon dock inte analyserade i studien, men som likafullt väckte en ny fråga: ”Vilka andra medier spelar roll i deras liv? [...] Påverkar det läsningen i skolan och på vilket sätt i så fall?” (Jönsson 2007:243). Jönsson har i sin avhandling använt sig av teorier kring läsning som en social process där hon refererar till Dyson(1997, 1992) som talar om att eleverna är medskapare till klassrummets kultur och att det finns flera sociala rum som existerar i ett klassrum: En officiell värld där barnen är elever, en kamratvärld där barnen är klasskamrater och den tredje som är barnens hemmavärld (Jönsson 2007:47).

Carina Fasts avhandling *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola* (2007) slår fast att barns textvärldar inte alltid är välkomna i skolan. Avhandlingens första syfte var att ta reda på i vilka sociala och kulturella sammanhang barn möter textorienterade aktiviteter. Dess andra syfte var att spåra vilka textorienterade aktiviteter barn medverkar i och utövar på egen hand. Med ett tredje syfte ville Fast utröna hur och i vilken omfattning barn får använda sig av tidigare erfarenheter av

textorienterade aktiviteter. Fast blev överraskad vid upptäckten av att barn före skolstarten i hög grad praktiserade läsande och skrivande via olika medier och populärkultur:

De tecknar hjältar, som de identifierar sig med. De ritar logotyper och skriver önskelistor. De använder datorn och spelar spel. De tar initiativ och får makt då de kan förändra karaktärer i ett data- eller videospel. (Fast 2007:190)

Även lusten är förenad kring populärkulturens aktiviteter, likt känslan när du läser en bok som uppslukar tid och rum, menar Fast (2007). Fast upptäckte även att barn delar sina aktiviteter och sin lust kring dessa i samvaro med andra barn. De läser, berättar och skriver om/med Pokémonkort, leksakskataloger och dataspel, bland texter som har stor global publik där de vuxna ofta manövreras ut (ibid.).

Fast beskriver i sin bok *Literacy: i familj, förskola och skola* (2008) barns literacyutveckling och menar att skriftspråket synliggörs för barn på olika sätt redan från tidig ålder, och att barn gradvis skaffar sig kunskaper om läsande och skrivande i samspel med andra människor och även på egen hand. Fast menar att vi har olika former av literacy som vi använder oss av och att dessa är kopplade till olika områden som hemmet, skolan och arbetsplatsen. Mellan dessa områden finns ett maktförhållande, och Brian Street (1993) skiljer mellan *dominant literacy* och *vardags-literacy*. Dominant literacy framhålls som rätt och viktig av styrande institutioner i samhället, som exempelvis skolan, medan vardags-literacy handlar om vad man gör till vardags där man själv styr över sina liv. Det finns även olika typer av literacy-aktiviteter som är förknippade med olika områden i livet och där vi deltar i de olika aktiviteterna utifrån den grupp i vilken vi är medlemmar (Street 1993).

Ur ett sociokulturellt perspektiv handlar literacy om sociala praktiker. Olika former av literacy är förbundna med sociala, institutionella och kulturella relationer, och kan bara förstås när de återfinns i sina sociala, kulturella och historiska sammanhang. (Fast 2008:41)

Gunilla Molloy har som syfte i sin avhandling *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (2003) att under tre års tid följa fyra högstadielklasser för att undersöka vad som händer i mötet mellan eleven, läraren och den skönlitterära texten. Molloy vill ta reda på hur eleverna uppfattar lärarens intentioner med läsningen av skönlitteratur och vilka lärarens egentliga intentioner är. En av hennes iakttagelser var de konflikter som elever bär med sig in i skolan

och som enligt Molloy både kan och bör synliggöras, något som vanligtvis inte lyfts fram i svenskämnet (Molloy 2003:294). Hon hävdar att skönlitteratur och andra medier som speglar konflikter mycket väl kan utnyttjas som ett möjligt diskussionsunderlag (Molloy 2003:295).

Molloy använde sig bland annat av de didaktiska frågorna *Vad, Hur, Varför, Vem, När, Var* och *Med vem* för att analysera lärarens val av metod (Molloy 2003:34). Hon anser att med hjälp av de didaktiska frågorna synliggörs professionen som en yrkesperson i och med att läraren har ett teoretiskt språk där hon beskriver sin praktik. De didaktiska frågorna är enligt Molloy grunden för lärarens reflektioner över varför hon gör som hon gör, och när dessa blir belysta får läraren stöd för sina handlingar i klassrummet.

3.2 Teori och centrala begrepp

Min studie är baserad på teoribildningen inom literacy, att läsutvecklingen inte enbart handlar om den tekniska färdigheten att avkoda, utan meningsskapandet sker i en större kontext.

Kopplingen mellan sociokulturell teori och literacyforskning är tydlig då den betonar det sociala samspelet som en viktig faktor i barns läsutveckling.

3.2.1 Multimodalitet och det vidgade textbegreppet.

Det vidgade textbegreppet innebär enligt Cecilia Boreson & Kristin Olson att inte bara den skrivna eller talade texten utan även bild, ord, ljud och retoriska begrepp också förmedlar innehåll och mening (Boreson & Olson, 2004:10). I min undersökning använder jag mig av begreppet multimodalitet med innebörden att texter förmedlas inte bara genom skrift eller tal utan även via film, ljud, och bild. I den föregående läroplanen *Lpo94* användes begreppet ”det vidgade textbegreppet”. I den nuvarande läroplanen *Lgr 11* finns detta uttryck inte längre kvar, utan där talas det istället om ”olika former av sakprosa” samt ”olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande” (Skolverket, 2011:222). Båda begreppen, det vidgade textbegreppet och multimodalitet, används i min undersökning. Skolverket (2011) säger följande angående det vidgade textbegreppet:

Varje form av mediebaserad modalitet (bild, typografisk text, rörlig bild, ljud färg med mera) har sina specifika uttryck och specifika läsarter. Men i en kultur som vår samtida, där dessa modaliteter blandas, skapas ständigt

nya uttrycksformer och villkor för att läsa, tolka, förstå och kommunicera och ”skriva”. (Skolverket 2011)

3.2.2 Populärkultur

Dataspel, tv-program, videospel, filmer, m.m. tenderar att hamna inom definitionen populärkultur, och den beskrivs ofta som kultur producerad för många människor (Persson 2000:22). Magnus Persson menar att det är just populärkulturen många ungdomar använder som råmaterial till sitt identitetsskapande (Persson 2000:16). I motsats till populärkultur ställs hög- eller finkultur, exempelvis teater, museibesök och klassisk musik, eller som Pierre Bourdieu uttrycker det: ”[...] att god smak skiljer eliten från den stora massans smak” (se Fast 2007:100). Persson poängterar populärkulturens betydelse i undervisningen med målet att ge eleverna en generell och kritisk kulturell kompetens, med andra ord ”critical literacy” (Persson 2000:78). Hans bedömning är att läs- och skrivkunnighet inte ses som hotad av nya medier. I stället ingår en bred mediekompetens som en självklarhet i det utvidgade literacy-begreppet, och medierna kan och bör ingå i läs- och skrivundervisningen (Persson 2000:79).

3.2.3 Literacy

Literacy kan på svenska översättas till skriftspråkliga aktiviteter som innefattar ”[...] något som människor gör på egen hand eller tillsammans med andra” (Fast 2008:42). Fast refererar i sitt arbete till Snow och Nino (1996) som för fram att barn praktiserar en social aktivitet de benämner *contract of literacy* vid kontakt med böcker, som exempelvis högläsning, då barnet får vana att umgås med böcker och lär sig handskas med dem (Fast 2008:43). Det traditionella sättet att se på literacy har tidigare varit att endast se till förmågan att läsa och skriva (Fast 2008:41). Michele Knobel & Colin Lankshear (2007) fastslår ”[...] att literacy alltid måste refereras till ett specifikt sociokulturellt förhållningssätt”, där olika former av literacy är knutna till sociala, institutionella och kulturella relationer. Persson anser att språket bär på värderingar och ideologier, där begreppet *critical literacy* är en utvidgning av begreppet läs- och skrivkunnighet och med en grundläggande övertygelse om att språk, ideologi och pedagogik alltid går hand i hand i skolan. (Persson 2000:77). Målet är ”[...] en generell, kritisk kulturell kompetens – critical literacy” (Persson 2000:78), där mediekompetensen inte ses som hotad utan tvärtom ingår som en naturlig del i ett utvidgat literacybegrepp. Här speglas komplexiteten i begreppets betydelse, att det inte bara handlar om:

[...] den tekniska färdigheten att avkoda ord, utan långt mer om att kunna dra slutsatser, att göra associationer, att koppla det man läser till vad man vet om världen i övrigt och vad man läst i andra sammanhang, att förstå men ändå kunna förhålla sig kritisk och så vidare. (Säljö 2005:208)

4. Metod

4.1 Val av datainsamlingsmetoder

Jag har använt mig av en enkät (se bilaga 1), d.v.s. en kvantitativ metod, och en kvalitativ metod bestående av två fokusintervjuer (se bilaga 2). Enligt Staffan Stukát är det inte alltid fördelaktigt att ha för många respondenter eftersom transkribering av intervjuer är väldigt tidskrävande (Stukát, 2011). Enligt Jan Trost är det viktigt att komma ihåg att ett fåtal väl utförda intervjuer är mycket mer värda än ett flertal mindre väl utförda (Trost 2010:144).

Enkäten består både av givna svarsalternativ och öppna frågor, alltså utan svarsalternativ. Fördelen med enkätfrågor är att man med siffror/statistik kan analysera erhållna data och att informanterna får exakt samma frågor att svara på. Nackdelen är att frågorna kan tolkas olika och att man riskerar bortfall bland informanterna (Kylén 1994:13). Dessutom har jag tyvärr alldeles för lite material för att kunna göra en fullt genomförbar statistisk analys.

Jag har i min enkätundersökning använt mig av Østers frågeställningar i frågorna nummer 1, 3 och 4, då jag inspirerades av undersökningen och såg möjligheten att använda mig av hennes frågeställningar i min studie för att sedan studera mina resultat.

Fråga 1: Läste någon högt för dig innan du började skolan?

Fråga 3: Hur ofta läser du skönlitterära böcker på fritiden (inte på lektionstid)?

Fråga 4: Hur bra tycker du själv du är på att läsa?

Som jag nämnde under rubriken ”Tidigare forskning” (3.1) visar PIRLS rapport 2011 att läsförmågan bland de svenska eleverna försämrats över det senaste decenniet. Genomsnittet för de svenska eleverna i PIRLS undersökning gick ned från 561 till 542 poäng under tioårsperioden. Bland de länder som deltagit i PIRLS sedan 2001 var Sverige ett av de få länder där elever försämrat sina resultat under perioden. Eleverna i Danmark och Norge har i stället förbättrat sina resultat sedan 2006 (PIRLS, 2011:6) Det kan därför vara intressant att titta närmare på Østers resultat då läsförmågan påverkas av vilken läsvana eleven har. Jag modifierade fråga nummer 4 i min enkät så till vida att jag har fyra svarsalternativ medan Øster hade fem. Enligt Jan-Axel Kylén kan ett ojämnt antal svarsalternativ, eller som han

uttrycker det förekomsten av ett mittvärde, resultera i att informanten inte behöver ta ställning i frågan (Kylén 1994:27).

Fördelen med en fokusintervju är enligt Trost att ordet intervju understryks med ett fokus- eller ett tema- som prefix och att intervjun därmed är strukturerad, vilket innebär att den handlar om ett område, i mitt fall elevers lustfyllda textval utanför skolan, och att mina frågor var öppna, alltså utan svarsalternativ (Trost 2010: 42-43). I den kvalitativa intervjun är utgångspunkten enligt Trost att förstå hur den intervjuade tänker och känner, hur den intervjuades föreställningsvärld ser ut och vilka erfarenheter denne har (Trost 2010:44). För att få svar på mina frågor var en kvalitativ intervju att föredra, eftersom jag då skulle få en djupare förståelse kring hur eleverna resonerar om/reagerar på syftet med min undersökning. Något jag fick ta ställning till var *hur* informanterna i intervjun svarade på frågorna, eftersom det fanns en risk att de svarade så att jag som intervjuade skulle bli nöjd (Kylén 1994:12). Molloy pekade på samma problematik: ”I skolans värld finns det dessutom den outtalade regeln att om man får en fråga, så skall man inte bara svara, utan helst svara ’rätt’. Detta oavsett om man någonsin har funderat över den ställda frågan eller inte” (Molloy 2003:24).

4.2 Urval

Min datainsamling ägde rum i en klass med elever i årskurs 5, bestående av 25 elever. Vårdnadshavarna till 4 av dessa gav inte sitt samtycke till undersökningen och 4 elever var frånvarande. Detta resulterade i 18 enkäter, varav 10 besvarades av flickor och 8 av pojkar. Skolan ligger i en mindre tätort med cirka 8000 invånare, i södra Sverige. Etniciteten är till majoriteten barn födda i Sverige med svensktalande föräldrar, men kulturskillnader i betydelsen inflyttning från storstäderna ökar. Valet av informanter till intervjun gjordes av elevernas lärare, eftersom denna känner väl till elevernas litterära repertoar, alltså deras tankar, vanor och intressen avseende deras läsande. Om jag själv valt informanter till intervjun skulle mitt datamaterial troligtvis sett annorlunda ut. Jag syftar på hur definitionen av ”text” i detta sammanhang tolkades av läraren som valde ut vilka elever som skulle intervjuas. Den kunde eventuellt ha fått en annan innebörd om vi diskuterat definitionen mer djupgående än vad vi gjorde. Detta kan ha resulterat i att läraren valde ut elever utifrån kriteriet att de läser *skönlitterära* texter och inte utifrån kriteriet *vilka typer* av texter eleven väljer att läsa utanför skoltid.

4.3 Procedur

Elevernas lärare tillfrågades om när och hur jag kunde genomföra mina undersökningar. Vi kom överens om ett datum som resulterade i att både intervjuerna och enkäten fick ske på en och samma förmiddag. Dagen därpå berättade jag för barnen om min undersökning och om förfrågan gällande samtycke från vårdnadshavare (se bilaga 3). Eleverna fick förfrågan med sig hem och skulle returnera svar inom några dagar. Veckan därefter gjorde jag min undersökning och jag började med enkäten. Jag berättade för eleverna att enkätfrågorna handlade om vad de läser på sin fritid, alltså vilken typ av texter de väljer att läsa för nöjes skull. Jag informerade om mitt syfte med undersökningen i allmänna ordalag, men uteslöt konkreta forskningsfrågor; dessa kan enligt Trost styra informanternas föreställningsvärldar i en viss inriktning (Trost 2010:125). Jag diskuterade tillsammans med eleverna vad som menas med skönlitterära böcker och vi gick även igenom vad som menas med det vidgade textbegreppet att inte bara den skrivna eller talade texten utan även bild, ord och ljud skapar villkor för att läsa, tolka och förstå. Eleverna informerades om att jag fanns tillgänglig för eventuella frågor som kunde dyka upp under procedurens gång. Jag fick uppfattningen att eleverna tyckte om att fylla i enkäten, och de två elever som blev tillfrågade om en intervju ville gärna delta.

När jag fått in alla enkätsvaren intervjuade jag mitt första barn. Vi satt i ett enskilt rum alldeles intill klassrummet. Jag spelade in samtalet med diktafon, vilket inte störde någon av barnen. Jag hade strukturerat intervjun med i förväg uppgjorda frågeområden, med intentionen att följdfrågorna skulle formuleras efter vad eleven svarade. Båda intervjuerna tog cirka 25 minuter vardera. Min andra intervju fick ett uppehåll i cirka 20 minuter på grund av rast och återupptogs när rasten var slut. Mina båda intervjuer transkriberade jag efter deras talspråk så som ”dom” och ”ehh”, vilka jag sedan använde i min analys för att se om jag fick svar på mina frågeställningar. Jag kommer att diskutera proceduren och mitt metodval i metoddiskussionsavsnittet.

4.4 Forskningsetiska överväganden

Jag har förhållit mig till Vetenskapsrådets dokument *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002) som består av fyra huvudkrav.

Informanterna ska ge sitt samtycke enligt *samtyckeskravet* som innebär att deltagarna i undersökningen har rätt att själva bestämma över sin medverkan. De ska även informeras om den aktuella studiens syfte, det så kallade *informationskravet*. Detta gjordes med en förfrågan till elevernas vårdnadshavare (se bilaga 3), vilka jag även informerade om elevernas anonymitet enligt *konfidentialitetskravet*. Detta innebär att personuppgifterna inte ska gå att spåra. Jag använder de fingerade namnen Ebba och Albert i min uppsats. Deltagandet får avbrytas när informanten själv vill och de får ta del av min datainsamling när den är genomförd. Om vårdnadshavarna önskade fick de även delta under intervjun. Jag informerade även om *nyttjandekravet* som innebär att uppgifterna endast kommer att användas i min studie kring elevers fritidsläsning.

4.5 Databehandling

Jag sammanställde svaren från enkäten och studerade de öppna svaren för att möjliggöra en analys av dessa. Intervjuerna transkriberade jag efter deras talspråk, och transkriptionerna låg till grund för min analys.

5. Resultat

5.1 Enkäten

5.1.1 Elevens läsvana

Østers rapport (2004) ligger till grund för min undersökning av elevens läsvana. Jag använder mig av hennes frågeställning, vilken representerar fråga nummer 1 i min enkät (enkät 2011-09-21). Øster skriver i sin rapport att de barn som inte fått högläsning av någon vuxen i hemmet mer sällan blir läsare, och hon anser att högläsning är ett viktigt element i barnens språkutveckling och är betydelsefullt för att barn ska kunna erhålla språkliga kompetenser (Øster 2004:106). Med dessa argument är det intressant att studera 11-åringar år 2003 med 11-åringar 2011 för att se om högläsning i hemmet har minskat för att sedan studera resultatet mellan högläsning kontra barnets egen upplevda språkliga kompetens. Jag använder mig av procenttal, dock med insikten om att antalet barn i min studie är få.

<i>Läste någon högt för dig innan du började skolan?</i>	Østers flickor	Mina flickor	Østers pojkar	Mina pojkar
aldrig/sällan	24 %	50 %	31 %	12 %
flera ggr veckan/nästan varje dag.	65 %	20 %	59 %	50 %

Bland flickorna i min undersökning tar hälften aldrig/sällan del av högläsning i hemmet, vilket är dubbelt så många som flickorna i Østers rapport. Bland pojkarna är det tvärtom; det är färre i min undersökning som inte får högläsning av någon i hemmet än vad Østers resultat visar. Hälften av mina pojkar, till skillnad från 20 % av mina flickor, och 59 % av Østers pojkar får högläsning nästan varje dag. Färre av barnen i min undersökning, pojkar såväl som flickor, får högläsning i hemmet än barnen i Østers undersökning.

Fråga nummer 3 använder jag från Østers rapport för att studera hur ofta eleven läser skönlitterära böcker på fritiden.

<i>Hur ofta läser du skönlitterära böcker på fritiden</i>	Østers flickor	Mina flickor	Østers pojkar	Mina pojkar
sällan eller aldrig	12 %	50 %	33 %	63 %
flera gånger i veckan	24 %	50 %	49 %	27 %
varje dag	59 %	0 %	18 %	10 %

Hälften av flickorna i min studie läser sällan eller aldrig skönlitterära böcker på fritiden medan den andra hälften läser flera gånger i veckan, men ingen läser varje dag. I Østers undersökning läser den övervägande andelen flickor varje dag. När det gäller pojkarna visar min studie att det är fler än hälften som sällan eller aldrig läser skönlitterära böcker, endast var tredje pojke läser flera gånger i veckan. Østers studie visar att ingen av pojkarna läste skönlitterära böcker varje dag, medan min studie visar att en mindre andel av pojkarna gör det idag.

Med fråga nummer 4 ville jag undersöka hur goda läsare eleverna själva anser sig vara.

<i>Hur bra tycker du själv du är på att läsa?</i>	Østers flickor	Mina flickor	Østers pojkar	Mina pojkar
<i>mycket bra</i>	41 %	10 %	29 %	25 %
<i>ganska bra</i>	42 %	90 %	53 %	75 %
<i>dålig/inte så bra.</i>	4 %	0 %	3 %	0 %

Østers rapport visar att en fjärdedel av dem som anser sig dåliga på att läsa också tillhör dem som aldrig läser på fritiden, medan de som anser sig tillhöra de goda läsarna är de som läser mest på fritiden (Øster 2004:103). I min undersökning tyckte alla oavsett kön att de är *ganska* eller *mycket bra* på att läsa, även om de tillhör gruppen *sällan/aldrig*-läsare på fritiden.

På fråga nummer 4 fanns även en öppen följdfråga vad eleven tror det beror på. En av pojkarna valde i enkäten svarsalternativet *mycket bra* på frågan hur bra han själv tycker att han är på att läsa och motiverade sitt svar med orden: ”Jag tror det beror på att mina föräldrar läste för mig när jag var liten”. Här kan begreppet *contracts of literacy* användas med innebörden att barn lär sig att handskas med böcker (Fast 2008:43).

För att kunna se om det fanns ett samband mellan hur duktiga eleverna själva anser sig vara som läsare kontra om de har viljan att bli bättre på att läsa, t.ex. snabbare, svarade 6 av flickorna ja och 4 nej och av pojkarna svarade 5 ja och 3 nej.

Jag följde upp föregående fråga med hur eleven trodde att han/hon kunde bli bättre på att läsa. Här kunde flera alternativ kryssas.

Läsa mer:	Pojkar	Flickor
I skolan	4	1
På fritiden	2	3
Både Skola och fritid	2	5
Inget av alternativen	0	1

En av flickorna tyckte inte att något av alternativen skulle hjälpa henne till att bli bättre på att läsa och hon har även kryssat i att hon inte vill bli bättre på att läsa. Hon tycker samtidigt att hon är ganska bra på att läsa.

För att få en inblick i vad eleverna själva tror att de skulle läsa för att bli ännu bättre läsare, där de kunde välja flera alternativ, svarade eleverna:

Läsa mer:	Pojkar	Flickor
Skönlitterära böcker	6	6
Faktaböcker	5	5
Serietidningar	4	0
Spel på datorn	4	0
Internet	6	1
Textade tv-program	5	3
Annat	0	0

Samtliga barn, förutom en pojke som missade sista sidan i enkäten, svarade på fråga nummer 7 att de tyckte det är viktigt att kunna läsa bra. Frågan innehöll även ett öppet svarsalternativ där eleven kunde uttrycka varför det är viktigt att kunna läsa bra. Nedan följer en del av svaren:

Flicka: ”Jag tycker att man behöver läsa så man lär sig olika saker”

Flicka: ”För att det är bra att läsa för att man förstår saker och om man inte kan läsa så kan man inte förstå saker”

Pojke: ”För att andra som man läser för ska kunna förstå”

5.1.2 Elevens textval

Jag ställde fråga nummer 2 för att ta reda på vilka texter eleverna väljer att läsa på fritiden.

En av pojkarna kryssade i tre alternativ, spel på datorn, internet och textade tv-program, vilket resulterade i att pojkens svar inte togs med i sammanställningen eftersom de endast skulle kryssa i ett alternativ.

I en sammanställning av enkätresultatet är det endast en pojke som på fritiden väljer att läsa skönlitterära böcker, medan de andra sju väljer andra texter. Vad innebär då detta att eleverna väljer andra typer av texter än de texter de möter i skolan? Fast menar att populärkulturen bör uppmärksammas då den skapar möjligheter för eleverna att dela med sig av sina kunskaper (Fast 2007:188). Persson för fram att lärarna bör bejaka barnens erfarenheter av den masskultur som eleverna tillägnar sig på fritiden och att den inte behöver innebära att skolan därmed överger det som står i fokus för skolans intresse (Persson 2000:19). Pojkarna framför allt, men även en del flickor, föredrar exempelvis datorn och textade tv-program. I enkäten svarade pojkarna i större utsträckning än flickorna att de på fritiden läser texter från populärkulturen, men de menade samtidigt att det är i skolan, med skönlitterära böcker, de kan bli bättre läsare. Persson menar att det är just populärkulturen som många ungdomar använder som råmaterial till sitt identitetsskapande (Persson 2000:16). I Lgr 11 står det följande:

I mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden. (Skolverket 2011:222)

Flickorna, som var fler än pojkarna vad gäller att läsa skönlitterära böcker på fritiden, ansåg att de både under skoltid och på fritiden kunde läsa mer skönlitteratur för att bli bättre läsare. En flicka som ansåg sig vara ganska bra läsare motiverade sitt svar med ”Jag tror det beror på att jag sitter vid datorn nästan varje dag och då lär jag mig mycket”.

5.1.3 Skolans attityder

För att undersöka vilken attityd eleverna uppfattar att skolan har till deras textval, ställde jag frågan vad de tror att läraren helst ser att han/hon läser. Barnen fick på denna fråga kryssa i

flera svarsalternativ. Min intention med frågeställningen var att studera elevernas uppfattning om det skapas möjligheter för dem att ta in sina egna textval i skolan. Här svarade sex flickor och fyra pojkar att de tror att endast skönlitteratur är godkänt. En flicka som svarat i enkäten att hon tror att läraren helst ser att hon läser skönlitterära böcker svarar: "För att man lär sig mest utav de [...]". Fast menar att pedagogerna uttrycker en oro kring populärkulturen eftersom den bildar mönster för barnen där våld, konsumtion och stereotypa framställningar förekommer och att de därför sällan eller aldrig släpper in elevernas egna textvärldar i skolans undervisning (Fast 2007:185). Ingen av eleverna kryssade för spel på datorn eller serietidningar, medan alternativet för internet kryssades av en flicka och en pojke. Sakprosa kryssades av två pojkar och en flicka och textade tv-program valdes som alternativ av två flickor. En av pojkarna missade att fylla i sidan.

Att eleverna inte får läsa sakprosa framkommer i enkäten där en flicka svarade: "För dom vill att man ska läsa en berättelse. Men inte faktaböcker". Detta trots att det i Lgr 11 står att "Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa" (Skolverket 2011:222).

Frågan följdes av ett öppet svarsalternativ där barnen fick möjlighet att förklara varför de valt det eller de alternativ de kryssat. Där svarade en flicka som kryssat för endast skönlitterära böcker: "För varje gång när jag läser så är jag tyst, gör det jag ska, och efter jag har läst så säger jag hur många sidor jag har läst". Här menar Fast att, som jag tidigare nämnt, synsättet att läsande och skrivande bara skulle vara en teknisk färdighet lever kvar (Fast 2007:189). Även en kommentar från en av pojkarna kan härledas till samma syn på läsandet som en teknisk färdighet snarare än som en möjlig metod i undervisningen för att kommunicera eller tänka kring olika problemställningar: "För vi har bokstund lite då och då, och det är att vi läser tills läraren säger till".

En av flickornas svar påminner om pojkens tankar kring varför de tror att skolan helst ser att de läser skönlitterära böcker: "För att man lär sig mest utav de. Och att man ska tycka boken är bra". Frågan är *vad* det är flickan menar att hon lär sig, om det återigen är fråga om att läsning är en teknisk färdighetsträning, medan resultaten i min studie visar att eleverna sällan ser läsning av olika texter som något att tänka eller kommunicera kring, i alla fall inte under lektionstid. Undantaget var en av flickorna som svarade så här på frågan *varför* det är viktigt att kunna läsa: "Jag tycker att man behöver läsa så man lär sig olika saker".

I enkäten där en av pojkarna svarade *skönlitteratur* på frågan vad han tror att läraren helst ser att de läser och varför han tror det, svarade han: "Jag vet faktiskt inte det". På den frågan gav eleverna skönlitteratur mest kryss, vilket för tankarna till didaktiken. Enligt Molloy kan

varför-frågan ställas, när det gäller vad en ung människa kan lära sig genom att läsa skönlitteratur (Molloy 2003:36). Molloy menar att en del lärare inte klargör *varför*-frågan för eleverna, vilket i sin tur leder till att eleven själv letar efter svar på varför man läser skönlitteratur i skolan (Molloy, 2003:41). Molloy diskuterar under avsnittet *att lära av skönlitteratur* vilka av de didaktiska frågorna som egentligen bör komma först:

Med en förändrad turordning mellan *vad* och *vem* skulle vi inte börja med att tala om elevens behov att lära sig något *om* ämnet och skönlitteratur. Snarare skulle vi tala om lärarens behov av att lära sig något om eleven och hans/hennes frågor, så att de i klassrummet ”kan stå i centrum för uppmärksamheten”. Då kan vägen till kunskap för eleverna om jaget och omvärlden gå *genom* språk och litteratur. (Molloy 2003:300)

5.2 Intervjuer

Här redovisar jag de svar som mina två fokusintervjuer genererade (Intervju 2011-09-12). Här har jag delat upp rubriken i två underrubriker efter mina frågeställningar för att lättare skilja på vilka texter eleven själv väljer och vad de tror skolan helst ser att de väljer för texter.

5.2.1 Elevens textval

På frågan vilka texter eleven väljer att läsa utanför skolan svarade Ebba följande:

E: Hm jag läser ofta hästböcker, jag gillar inte att läsa när det är riktiga /.../ när det är så här påhittade hästböcker så gillar jag inte dom.

Ebba berättar att hästböcker intresserar henne mer än att läsa om hästar på datorn, men det ska inte vara påhittade historier om hästar ”När det är en sann historia, brukar jag inte tycka att det är så jättespännande”. Det är lite svårtolkat vad Ebba egentligen menar med en sann historia, det kan tolkas som hon föredrar sakprosa om hästar. PIRLS resultatsammanställning visar också att det är vanligare att eleverna får läsa skönlitterära texter än sakprosatexter i skolan (PIRLS 2011:8). Enligt Lgr 11 ska: ”Undervisningen [...] också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa” (Skolverket 2011:222a). Som jag tidigare nämnde under rubriken Tidigare forskning (3.1) kan detta vara ytterligare en komponent i

förklaringen till att eleverna presterar sämre när det gäller läsning av sakprosa. PIRLS rapport visar också att andelen elever som uppger att de läser sakprosatexter på fritiden ökat sedan 2001 (PIRLS 2011:8).

När jag frågar Albert i intervjun vad det är han läser på fritiden svarar han:

A: Mm-mm /.../ det är väl fantasy /.../ mest. Faktaböcker.

C: Dator?

A: Ja /.../ ibland.

A: På fritiden när jag är uttråkad /.../ när jag typ /.../ när jag inte har nåt o göra /.../ tar jag mig en bok o bara sätter mig ner och läser /.../ eller så tittar jag på tv.

C: Eller på tv?

A: Ja, jag brukar läsa där också.

Persson frågar sig vilka konsekvenser det vidgade textbegreppet får för litteraturläsningen (Persson 2007:81). Jönsson är inne på samma linje: ”Vilka andra medier spelar roll i deras liv? [...] Påverkar det läsningen i skolan och på vilket sätt i så fall?” (Jönsson 2007:243). Albert berättar att det inte bara är skönlitteratur han läste när han har det lite tråkigt utan han valde även att läsa på datorn och på textade tv-program och att han gärna föredrog tv-serien Simpsons framför en skönlitterär bok. När jag frågar Albert om han upplever sig lära något av Simpsons svarar han med ett skratt:

A: (skratt) nää /... / Jo lite ehm engelska /.../ bättre engelska i alla fall. Ord /.../ om han säger nåt konstigt ord kan man bara titta på texten så kan man se vad det va för ord.

I Fasts undersökning svarar en pojke, likt Albert, med skratt på frågan om kamraten lär honom om Spiderman under samlingen med svaret att det sker på rasten (Fast 2007). Enligt Fast visar pojkens svar att elever sällan eller aldrig får ta sina egna textvärldar med sig in i skolans sfär (Fast 2007:163).

5.2.2 Skolans attityder

Under intervjun med Albert frågar jag honom vad han tror läraren helst ser att han läser:

A: Skönlitterär /.../ skönlitteratur.

C: Varför det?

A: Dom säger det /.../ biblioteket /.../ (citerar en bibliotekarie med förställd röst) Ni får inte ha faktaböcker. Så säger dom. Det måste vara skönlitteratur.

C: Ja /.../ Alltså barnböcker.

A: Ja alltså berättelseböcker.

C: Ja, varför tror du det skall vara berättelseböcker?

A: Vet inte /.../ jag har glömt va dom sa.

Lite senare i intervjun när jag påstår att det kanske inte är så att läraren helst ser att eleverna läser skönlitterära böcker svarar Albert lite mer ingående: ”Dom säger det /.../ biblioteket /.../ (citerar en bibliotekarie med förställd röst) Ni får inte ha faktaböcker. Så säger dom. Det måste vara skönlitteratur”. När jag frågar Ebba varför hon tror att läraren inte tillåter serietidningarna i skolan, kommer samtalet in på sakprosa:

E: Mm nää /.../ dom gillar inte att man läser faktaböcker o serietidningar, det vet jag, men jag /.../ faktaböcker /.../ jag eh /.../ får läsa vissa faktaböcker men det är inte alla för det /.../ om man säger det är faktaböcker om hästar /.../ är där en bild på en häst o så står där svans, mule o så /.../ jag tror det är såna faktaböcker som dom menar. Men jaa /.../ just nu läser jag en faktabok /.../ och den fick jag läsa /.../ där var en massa text.

Fast anser att detta synsätt kan ha en grund i att vissa sakprosa för barn innehåller för många bilder och för lite textmassa och att läraren ser läsandet som en teknisk färdighet (Fast 2007).

Albert som tidigare berättat att han följer tv-serien Simpson menar att han lär sig fler engelska ord eftersom han läser översättningen på textremsan när orden på engelska blir för svåra. Jag frågar Albert om han tycker att man kan jämföra en skönlitterär bok med en tv-serie.

A: Hm /.../man får nog reda på mycket mer i filmen.

C: Är det inte berättelser bägge två?

A: Jo

C: Varför tror du då att man inte kan säga titta på den här filmen utan man säger läs en skönlitterär bok?

A: Mm /... / eh ja jag vet inte /.../ för att /.../ enjaa jag vet faktiskt inte.

C: Men du hade föredragit en film?

A: Ja

Albert svarar att han inte vet varför man inte skulle kunna se på en film i stället för att läsa en bok belyser att eleverna inte förstår vad lärarens intentioner med elevernas läsande egentligen är. Han kan inte heller förklara varför de ska läsa en skönlitterär bok. Det vidgade textbegreppet har fått ett svagt genomslag i läromedlen (Persson 2007:97) och det är få lärare som helt väljer bort läroböckerna (Persson 2007:14). Det resulterar i att ”[...] de nya text- och genrevärldar som följer med den digitala kulturen är svårare att spåra” (Persson 2007:96). Albert säger att läraren gärna får visa en film i stället och att han i så fall inte skulle ifrågasätta lärarens intentioner: ”/ ... / Jag hade tatt det på allvar” (Intervju 2011-09-21). Barbara Comber menar att ”om en lärare vill arbeta medvetet med en text med sina elever, inte bara sträva efter

att knäcka koden eller uppmärksamma en läsförståelse, är det nödvändigt att arbeta med texter som verkligen berör eleverna” (Comber 2003:357).

Under intervjun med Ebba pratar vi om en Kalle Anka-pocket och en mangatidning som står på en hylla i rummet. Ebba berättar att de inte får läsa serietidningarna i skolan.

C: Nä /.../ men då blir jag så nyfiken på varför dom står där då.

E: Hi hi /.../ jag vet faktiskt inte själv.

C: Men du är hundra på att det var att ni inte skulle läsa dom?

E: Inte hundra /.../ men jag minns i trean eller fyran så sa dom att vi helst inte skulle läsa såna serietidningar. Oh /.../ såna mangaböcker /.../ som står där /.../ oh /.../ jag tror att dom menar samma idag /.../ dom har inte upprepat att vi inte fick.

När jag ställer frågan om lärarnas inställning till vad de ska läsa i skolan har någon påverkan på hennes eget textval när hon läser på fritiden, svarar Ebba så här:

E: I skolan /.../ i skolan får vi inte göra det men hemma får vi göra det.

C: Ja /.../ då gör man lite som man vill.

E: Mm-mm hi hi.

Här kan begreppet *dominant literacy* användas med betydelsen: ”[...] framhålls som viktigt och rätt av styrande institutioner i samhället t.ex. skolan” och *vardags-literacy* med betydelsen: ”[...] handlar om vad människor gör till vardags där de själva styr över sina liv” (Fast 2008:43).

5.3 Sammanfattning

5.3.1 Vilka texter väljer eleven av egen lust att läsa utanför skolan?

Texter eleven väljer av egen lust visar att pojkarna i större utsträckning än flickorna läser texter från populärkulturen, men att även en del flickor vänder sig till exempelvis datorn och tv-program. Studiens resultat visar att Østers fråga huruvida barn och ungdomar överhuvudtaget läser skönlitteratur när de idag har tillgång till utökat medieutbud (Øster 2004:11), är relevant.

5.3.2 Vilken attityd uppfattar eleverna att skolan har till deras textval?

Studien visar att populärkultur och multimodala texter än idag möter motstånd i skolans sfär; en övervägande andel av både pojkar och flickor kryssade i alternativet att endast skönlitterära böcker läses i skolan. Eleverna upplever vidare att läsningen ses som en teknisk färdighet snarare än som en möjlig metod i undervisningen, att kommunicera eller tänka kring.

6. Diskussion

6.1 Resultatdiskussion

Jag konstaterar utifrån min undersökning att det fortfarande blåser motvindar i skolan vad gäller att använda sig av populärkultur, den kultur många elever säger sig använda på fritiden. Fast (2007) frågar sig om det diskuteras för lite i skolan om hur undervisning ska rustas för att möta barn som växer upp i ett samhälle där det finns helt nya typer av texter. Øster (2004) undrar om barn och ungdomar överhuvudtaget läser skönlitteratur med dagens tillgång till utökat medieutbud. Molloy (1996) menar att den kunskap om ”kunskap” som eleven får av skolan blir avhängigt av lärarens val av *vad* hen gör. Än viktigare för klassrumsarbetet är kanske att lärarens val av *vad* också är grundläggande för den relation som läraren upprättar mellan sig och eleverna. Den lärare som utgår från elevernas verklighet i sitt val av *vad* får troligen en annan relation till sina elever än den lärare som utgår ifrån det *vad* som finns i läroböckernas planeringsöversikt. Valet av *vad* innebär att undervisningen kan utgå ifrån elevernas erfarenhet, och därmed kan den inte bara bli mer intressant för eleverna utan också bli mer dialogisk (Molloy 1996:137). Persson för fram att *critical literacy* – en generell, kritisk kulturell kompetens – där mediekompetensen ska ingå som en naturlig del i ett utvidgat literacybegrepp, ska användas i en utvidgad, ämnesövergripande pedagogik (Persson 2000:78). Jönsson anser att barn lär sig många saker utan explicit undervisning:

För vissa barn är mötet med böcker en del av vardagen, för andra är böcker något som bara används i skolan. Det är därför en viktig fråga för förskola och skola hur man möter barn med olika erfarenheter av skrift och textorienterade aktiviteter så att olikheterna blir en tillgång i det gemensamma arbetet. (Jönsson 2003:59)

6.2 Metoddiskussion

När jag genomförde intervjuerna upplevde jag ofta att eleverna svarade efter hur de *tolkade* att jag ville ha svar. Det blir då intressant att ställa sig frågan om jag fått svar på mina frågor i enighet med vad de *tror* jag velat höra, eller om de verkligen svarade utifrån mitt syfte med undersökningen. Ann-Cristin Cederborg menar att det krävs en medvetenhet om

komplexiteten i bedömningen av vad barn kan eller skulle kunna berätta: ” Det vill säga, den kognitiva utvecklingsnivån är av stor betydelse för barnets förmåga att berätta detaljerat” (Cederborg 2000:50).

Många av barnen ansåg sig vara goda läsare samtidigt som de tyckte att de kunde bli ännu bättre genom att läsa skönlitterära böcker och detta trots att de på fritiden läser texter från populärkulturen. Det kan med andra ord vara svårtolkat om det är vad barnen *själva* ansåg sig bli bättre på eller om de svarat utifrån *skolans* attityd till vilka textval som gör dig till en god läsare. Även frågan om vad de tror läraren helst ser att de läser, som innehöll en följdfråga där de skulle svara på *varför* de trodde som de gjorde, fick följande svar från en flicka: ”För dom vill ofta att vi lånar skönlitterära böcker och man har fått en sån lapp innan om hur bra man kan läsa texten på teve” (enkät 2011-09-21). Svaret från flickan leder mina tankar till lärarnas ”lusning” av eleverna vars syfte är att se hur långt de kommit rent tekniskt i deras läsutveckling. Men mitt syfte var ett annat, nämligen att se vilka texter eleverna väljer att läsa utanför skolan och vilken attityd eleverna uppfattar att skolan har till deras egna textval. Molloy (2003) med flera (Øster 2004:18; Kylén 1994:12) har kommit fram till att informanten påverkas att svara vad läraren vill att eleven skall svara eftersom både intervjun och enkätundersökningen utfördes i skolan. Hade jag, likt Fast (2007), intervjuat eleverna i deras hem hade svaren kanske varit annorlunda.

Om jag hade haft mer tid för min undersökning, hade jag föredragit att först göra enkätundersökningen, studerat svaren utifrån den och sedan utgått från dessa i intervjuerna. Det hade möjligen skapat en mer fokuserad intervju som utgått från barnens svar i enkäten. Under analysarbetet av min datainsamling har jag även funderat över om eleverna förstått vad jag avsåg med definitionen *läsning*. Var det så att de svarat på frågorna utifrån att de läser bara för att läsa, eller läser de ibland i ett sammanhang? Min fundering kan härledas ur följande svar från en pojke: ”Så man inte blir dålig på att läsa i framtiden”. Citatet kan tolkas som att pojken ser läsning endast som en teknisk färdighet. Det förefaller även viktigt för mig som intervjuar att som Cederborg påpekar ha en förståelse för att barn kodar och drar sig till minnes mer begränsad information jämfört med vuxna: ”Deras förmåga att ge korrekt information beror på hur de lyckats erinra sig vad de varit med om, t.ex. genom ledtrådar, eller på hur de språkligt kan uttrycka sina tidigare upplevelser” (Cederborg 2000:51).

När jag inför datainsamlingen diskuterade med eleverna vad som menas med skönlitterära texter kan detta ha resulterat i att eleverna i viss mån blev styrda av vad texten skulle innehålla och att det skulle vara en viss typ av text. Möjligtvis hade denna diskussion aldrig

uppstått om jag inte använt mig av Østers frågor som i sin undersökning endast tittade på skönlitterära texter.

Min studie av elevers läsning på fritiden har, som berörts tidigare, processats under en mycket kort tidsperiod vilket fick konsekvenserna att mitt datamaterial är förhållandevis tunt. Detta i sin tur innebär att undersökningens resultat inte kan generaliseras. Jag ser ändå min undersökning som ett försök att få en viss inblick i hur jag kan gå tillväga för att utveckla ett professionellt yrkesförfarande, med goda reflektioner och val kring didaktiken.

7. Slutsats

Inledningsvis vill jag använda mig av ett citat från Anne-Marie Körling taget ur boken *Läslust och lättläst*:

För att läsningen skall bli rolig, måste den innehålla ett mått av integritet och kravlöshet. Den måste få ett rum i barnkulturens egen sfär. När vi stöttar eleverna i deras läsning ska vi tillåta barnen deras relationer till sina klasskamrater. (Körling 2003:19)

Citatet tolkar jag som att elevernas egna val av texter spelar stor roll för deras studieresultat. Textvalen skall finnas i elevernas egna kulturutbud och helst inte upplevas som tvång. Om jag som lärare respekterar elevernas interaktion med varandra så skulle även det medverka till en mer lustfylld läsning. Genom att ta reda på vilka texter eleverna väljer att läsa utanför skolan och dessutom skapa möjligheter för eleverna att använda sig av deras egna textvärldar i undervisningen kan jag skapa förutsättningar för goda didaktiska val som kan alstra lusten till kunskapsinhämtande och ett lustfyllt textval.

Att koppla min egen erfarenhet av studier i vuxen ålder ger mig personligen en otrolig tillgång till kunskapsbildning och förståelse, hur viktig vår grundskoletid är för hur vi ser på vad kunskap är och vad vi skall ha den till. Jag menar att skolan sätter sin prägel på oss och den bär vi med oss hela livet utan att tänka på vad vi skall ha den till eller ens reflektera över att det är från vår skoltid vi faktiskt har lärt oss en hel del.

Spelar det då någon roll för läsutvecklingen vad barn läser på fritiden? Under min studie har jag läst och begrundat *literacy*, ett begrepp som visar sig i olika skepnader under hela vår livstid. Det innebär för mig att det du läser utanför en institution, alltså av egen lust och vilja, är väldigt fruktbart att ta med sig in i skolans institutionella värld. För att främja en god läsutveckling för eleverna borde deras egna textval följaktligen tas med in i skolan. I PIRLS undersökning mäts elevens läsförmåga (reading literacy) genom fyra aspekter av läsande: förståelseprocesser, syften med läsning, läsvanor och inställning till läsning (PIRLS 2011:6). Den rapporten är med andra ord viktig för professionen att ta del av.

Jönsson (2007) visar i sin avhandling betydelsen av att tala kring skönlitterära texter och vilken betydelse det har för elevernas byggande av föreställningsvärldar som i sin tur stärker deras identitet och självförtroende. Jag vill bygga just en sådan klassrumssfär, där jag även använder mig av olika textvärldar, i synnerhet de typer av texter eleverna läser på fritiden.

Med stöd av min undersökning anser jag att tidigare forskning och ett erfarenhetspedagogiskt perspektiv på undervisningen (Malmgren, 1997) visar att det är viktigt att *hålla fast* vid resultaten av Fasts (2007) studie där hon pekar på vikten av att ta elevernas textvärldar in i skolan för en mer dialogisk undervisning och för en lustfylld läsning, vilket i sin tur leder till ett ökat kunskapsinhämtande. *Min slutsats* är att en av förutsättningarna för lärarens goda didaktiska textval är att elevernas multimodala textvärldar utanför skolan får ta plats i skolan.

7.1 Framtida forskning

Eftersom jag studerat elevernas syn på fritidsläsning skulle det vara värdefullt att följa upp undersökningen utifrån ett lärarperspektiv. Det hade varit intressant att göra en studie kring varför lärare inte släpper in populärkulturen i skolan, eftersom styrdokument och forskning kring lust och meningsskapande visar hur viktigt det är att använda sig av det vidgade textbegreppet och multimodalitet. Fast (2007) har penetrerat frågan vilken inställning pedagogerna har till populärkultur och medieanvändning och hur den kan förstås. Hon kom fram till att lärarna ser det vidgade textbegreppet och multimodalitet som ett problem eftersom det är ojämnt mellan barnen vilken tillgång de har till medier (Fast 2007:184). En annan aspekt var att lärarna inte visste så mycket om barnens textvärldar. Jag anser att de lärare som tar reda på vilka textval eleverna ägnar sig åt på fritiden ökar möjligheterna för de elever som inte tror sig ha något att delge sina klasskamrater att göra sina röster hörda på ett helt annat sätt, med självförtroende som växande faktor.

Referenser

Boreson, Cecilia; Olson, Kristin (2004). *Medieresor om medier för pedagoger*. Stockholm: Sveriges Utbildningsradio AB.

Cederborg, Ann-Christin (2000) *Barnintervjuer vägledning vid utredningsarbete*. Stockholm: Liber AB.

Comber, Barbara (2003) Critical Literacy: What Does It Look Like in the Early Years? s. 357 I: *Handbook of Early Childhood Literacy*. Hall, Nigel; Larsson, Joanne; Marsh, Jackie (red). London: Sage.

Fast, Carina (2007). *Sju barn lär sig läsa och skriva. Familjeliv och populärkultur i möte med förskola och skola*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.

Fast, Carina (2008). *Literacy: i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet.

Johansson, Bo; Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Stockholm: Kunskapsföretaget.

Jönsson, Karin (2007). *Litteraturarbetets möjligheter: En studie av barns läsning i åk F-3*. Malmö: Holmbergs.

Knobel, Michele ; Lankshear, Colin (2007). *A new literacies sampler*. New York: Peter Lang Publishing.

Kylén, Jan-Axel (1994). *Fråga rätt vid enkäter, intervjuer, observationer och läsning*. Stockholm: Kylén Förlag AB.

Körling, Anne-Marie (2003) Läsning från början. s. 19. I: *Läslust och lättläst. Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Ahlén, Birgitta; Burstedt, Lars; Carleson, Viveca; Fylking, Eva; Lundgren, Torbjörn; Löthagen, Annika; Nilsson, Elisabeth; Norberg, Inger (red.) Wessnert, Gudrun. Lund: BTJ Förlag.

Lillard Angeline S. & Peterson, Jennifer (2011). *The immediate impact of different types of television on young children's executive function, Vol 128, No 4*. October 2011. Illinois: American Academy of Pediatrics.

Malmgren, Lars-Göran (1997). Några tankar om litteraturundervisningens fällor, fallgropar och felsslut. s.11-22. I: *Teori och pedagogik i litteratur- och mediastudier*. Birthe, Sjöberg (red.). Lund: Litteraturvetenskapliga institutionen.

Molloy, Gunilla.(1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.

Molloy, Gunilla.(2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.

- Nilsson, Jan (1986). *Barn föräldrar böcker*. Stockholm: Almqvist och Wiksell läromedel.
- Nilsson, Jan Nilsson, Ulf (1990). *Fånga Läslusten*. Ronneby: Amu Grafiska.
- Persson, Magnus (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Västerås: Edita.
- Skolverket (2012). *PIRLS 2011 Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Rapport 381. Stockholm: Elanders Sverige AB.
- Sparman, Anna (2002). *Visuell kultur i barns vardagsliv – bilder, medier och praktiker*. Doktorsavhandling, Linköping: Linköpings universitet.
- Street, Brian (1993). *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Øster, Anette (2004). *Læs! løs Læs Læsevaner og børnebogs-kampagner i Norden*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.

Enkät om läsning i årskurs 5

Bilaga 1

Jag är Flicka Pojke

1. Läste någon högt för dig innan du började skolan?

- Aldrig
- Sällan
- Flera gånger i månaden
- Flera gånger i veckan
- Nästan varje dag

2. Vad tycker du är roligt att läsa på din fritid?

- Skönlitterära böcker
- Faktaböcker
- Serietidningar
- Spel på datorn
- Internet
- Textade tv-program
- Annat.....

3. Hur ofta läser du skönlitterära böcker på fritiden (inte på lektionstid)?

- Aldrig
- Sällan
- Flera gånger i månaden
- Flera gånger i veckan
- Nästan varje dag

4. Hur bra tycker du själv du är på att läsa?

- Mycket bra
- Ganska bra
- Inte så bra
- Dålig

Vad tror du det beror på?

.....

.....

5. Skulle du vilja bli bättre på att läsa, t.ex. snabbare?

- Ja
- Nej

6. Hur tror du att just du kan bli bättre på att läsa? *Du får kryssa i flera rutor!*

Läsa mer:

- i skolan
- på fritiden

Läsa mer:

- Skönlitterära böcker
- Faktaböcker
- Serietidningar
- Spel på datorn
- Internet
- Textade tv-program
- Annat.....

7- Tycker du det är viktigt att kunna läsa bra?

- Ja
- Nej

Varför tycker du/tycker du inte det?

.....

8. Vad tror du läraren helst ser att du läser? *Du får kryssa i flera rutor!*

- Skönlitterära böcker
- Faktaböcker
- Serietidningar
- Spel på datorn
- Internet
- Textade tv-program
- Annat.....

Varför tror du det?

.....

.....

Tack för att du svarade på frågorna!

Intervjuguide 2011-09-20

Bilaga 2

Varför vill jag intervjua er? Jo, med min undersökning vill jag få mer insyn i vad du tycker är roligt att läsa och vad det är för texter du själv föredrar att läsa. Sedan vill jag höra hur du upplever att skolan använder sig av dina textval. Med texter menar jag allt som går att läsa.

Hur ofta läser du böcker på fritiden (Inte på lektionstid)?

Läste någon högt för dig innan du började skolan?

Tycker du själv att du är bra på att läsa?

Läser du något annat än böcker på fritiden?

Är det viktigt att kunna läsa bra?

Tycker du själv att du är en bra läsare?

Hur skulle du kunna bli bättre?

Vad betyder det för dig att det finns böcker?

Vad får dig till att känna lust eller vilja att läsa en bok?

Läser du en skönlitterär bok i skolan?

Har ni läsläxa?

Om ni inte haft det, skulle du läsa ändå?

Läser läraren högt för er någon gång? Högläsning.

Kan man lära sig något av att läsa böcker?

Uppmuntrar läraren att du skall läsa böcker på fritiden?

Vad tror du läraren helst ser att du läser

Varför tror du att lärare vill att du ska läsa böcker?

Vad läser du för texter om du inte läser böcker?

Vad är det som gör att du väljer just den texten?

Får du använda dig av ditt textval i skolan?

Vilka andra texter väljer du självmant att läsa utanför skolan?

Vad lär du dig av dina egna textval?

Vad är det ditt eget textval ger dig som inte böckerna ger?



MALMÖ HÖGSKOLA

Förälder/Vårdnadshavare

Jag gör just nu mitt examensarbete på Malmö Högskola och skulle vilja intervjua Ert barn samt ställa frågor via en enkät. Mitt examensarbete handlar om "Det lustfyllda läsandet" och jag vill med Er tillåtelse undersöka vad Ert barn läser utanför skolan.

Jag kommer att använda mig av fingerade namn på både skola och elever för att bibehålla anonymiteten i mitt arbete. Ni får gärna delta under intervjun om Ni önskar och även ta del av min uppsats.

Om ni ger Ert samtycke till intervju/enkätfrågor blir jag väldigt tacksam och undrar Ni över något så tveka inte att maila eller ringa mig:

Telefon: ##### eller mail: #####

Tack på förhand!

Cecilia Olsson Carlsson

Jag ger mitt medgivande.....

Jag ger **inte** mitt medgivande.....

Elevens namn.....

Vårdnadshavarens underskrift.....

Ort..... Datum.....