

**Examensarbete i fördjupningsämnet
svenska och lärande
15 högskolepoäng, avancerad nivå**

Läsning bara en fritidssysselsättning?

En undersökning av högstadielävers läsvanor och attityder
till skönlitteratur

*Reading just a hobby?
A survey about students of secondary school's reading habits and
attitudes to fiction*

Emma Barnholdt

Förord

Detta arbete är byggt på en del blod, mycket slit och en och annan tår. Det var inte lätt att komma underfund med var man ens skulle börja, men efter mycket vägledning och en del aha-upplevelser mynnade det tillslut ut i ett arbete om högstadielävers läsvanor, attityder och hur eleverna anser att de arbetar med skönlitteratur. Utan engagerade människor runtomkring mig hade detta aldrig gått, har nämligen insett att det är svårt att reflektera och diskutera med sig själv. Så stort tack till alla som funnits där under arbetets gång, och stort tack till alla elever som svarat på mina frågor.

Abstract

Lärare möter ständigt utmaningar i alla dess former, som lärare i svenskämnet är en utmaning att motivera elever till att läsa skönlitteratur. Jag har genom årens gång blivit uppmärksam på att dagens ungdomar läser i allt mindre utsträckning och de tycks ha tappat motivationen till läsning av skönlitteratur. Denna nedåtgående trend är något jag vill vara en del av att vända, men för att kunna förändra något måste man förstå hur det verkligen ser ut i klassrummet, bland eleverna och hur eleverna själva uppfattar detta. Därför har jag valt att undersöka just högstadielevs läsvanor, attityder och hur de arbetar med skönlitteratur. Jag har använt mig av både enkäter och fokusgrupper för att komma fram till mitt resultat som visar att det kräver mycket av läraren för att eleverna ska finna läsning av skönlitteratur meningsfull.

Nyckelord: funktionaliserad undervisning, högstadielevs läsvanor, motivation, skolbibliotek, skönlitteratur, sociokulturellt perspektiv

Innehållsförteckning

1. Inledning	5
2. Syfte och frågeställning	6
3. Teoretiska perspektiv	7
3.1 Det sociokulturella perspektivet.....	7
3.2 Funktionaliserad undervisning.....	8
3.3 Motivation och läslust.....	12
4. Tidigare forskning	14
4.1 Elevers uppfattning av lärarens syfte med litteraturläsning.....	14
4.2 Elevers inställning och attityder till skönlitteratur.....	15
4.3 Läsning och motivation i klassrummet.....	17
4.4 Lärares arbetssätt.....	17
4.5 Relationer.....	18
4.6 Kritik mot tidigare forskning.....	19
5. Metod	21
5.1 Val av metod.....	21
5.2 Urval.....	23
5.3 Genomförande.....	23
5.4 Metoddiskussion.....	25
5.5 Analysförfarande.....	26
5.5.1 Analys av enkätsvar.....	26
5.5.2 Tematisk analys av intervjumaterial.....	26
5.5.3 Transkriptionsprinciper.....	27
5.5.4 Sammanställning av intervjumaterial och enkätsvar.....	27
5.5 Etiska aspekter.....	27
5.6 Tillförlitlighet.....	28
6. Resultat	29
6.1 Ungefär hur många timmar i veckan läser du skönlitteratur i skolan och på fritiden?.....	29
6.2 Försök att jämföra med när du gick på mellanstadiet.....	30
6.3 Varför läser du skönlitteratur?.....	31
6.4 Vad skulle kunna få dig att läsa mer skönlitteratur.....	32
7. Analys	34
7.1 Förståelse för varför man ska läsa.....	34
7.2 Välja texter.....	35
7.3 Lärarens ansvar.....	36
8. Slutsats och diskussion	38
9. Fortsatt forskning	41
Referenser	42
Bilaga	46

1. Inledning

Så länge jag kan minnas har läsning varit en stor del av mitt liv. Att krypa upp i en mysig soffhörna med en bok där en ny och obesökt värld växer fram, är något av det bästa jag vet. Trots att jag känner sådan lust inför läsning finns det många som har en helt annan uppfattning om läsning och känner rent motstånd till att bara öppna en bok.

Enligt läroplanen i grundskolan (Lgr11) är skönlitteratur en stor del av svenskämnet. I det centrala innehållet står det att man ska läsa skönlitteratur från olika tider och länder, det ska belysa människors villkor och identitet. Skönlitteraturen ska också hjälpa eleverna att förstå texters syfte, innehåll, uppbyggnad och språkliga drag. Trots detta visar PISA (2018, s.46) att svenska elever läser mindre och har en mindre positiva attityder till läsning jämfört med 2009. I Sverige, Norge, Danmark och Island är andelen elever som endast läser om de måste ca 57–58 procent. Andelen elever som bara läser om de måste har ökat med ungefär 17 procentenheter i Sverige mellan 2009 och 2018. I Sverige, Finland och Norge är andelen elever som menar att läsning är slöseri med tid runt 40 procent. I Sverige, Finland och Norge har andelen elever som tycker att läsning är slöseri med tid ökat med ungefär 10 procentenheter jämfört med 2009. Läsning av skönlitteratur har minskat med ungefär 8 procent i Sverige. Sammanfattningsvis har elevernas läsande minskat och attityderna till läsning blivit mindre positiva/mer negativa bland elever och denna trend tycks vara starkast bland elever i Sverige (Pisa, 2019 s.46–47) Det finns dock en positiv relation mellan elevers attityder till läsning och resultat i läsförståelse, baserat på ett läslustindex (Pisa, 2018 s.47). Detta innebär i stort att elever som uppvisar positivare attityd till läsning också uppvisar en högre grad av läsförståelse.

Det jag undrar är dock vad säger eleverna själva när man ställer frågan om deras attityd till skönlitteratur? Vad tycker eleverna om att läsa skönlitteratur och hur ofta läser eleverna? Detta är något jag ville titta närmare på och det är också det mitt arbete kommer handla om. Hur uppfattar eleverna skönlitteratur och hur anser eleverna att de arbetar med skönlitteratur i skolan.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med studien är att undersöka högstadielevs skönlitterära läsvanor och hur eleverna arbetar med skönlitteratur i skolan. Jag kommer utgå ifrån följande frågeställningar i min undersökning:

Varför läser eller läser ej högstadielever skönlitteratur både i skolan och på fritiden?

Vad är högstadielevnas attityd till läsning av skönlitteratur?

Hur arbetar eleverna med skönlitteratur?

3. Teoretiska perspektiv

I detta kapitel kommer jag att presentera de teoretiska grunderna mitt arbete bygger på. Jag kommer även att definiera och redogöra för de begrepp som kommer att användas genom arbetets olika delar. Jag inleder med att redogöra för det sociokulturella perspektivet som i korta drag handlar om att lärandet utvecklas i samspråk med andra, något eleverna i min undersökning verkar sakna. Sedan går jag in på funktionaliserad undervisning som handlar om att kommunikation och innehåll ska vara sammankopplat med varandra och därför måste läsandet ha ett meningsfullt syfte för att öka elevernas förståelse. Vidare går jag in på motivation, både inre och yttre motivation – där båda är viktiga för att väcka lusten till att lära. Avslutningsvis går jag in på faktorer som är viktiga att ta i beaktan när man ska välja text till eleverna. Mitt resultat kommer visa att alla dessa perspektiv och faktorer är viktiga för att eleverna i min undersökning ska finna skönlitterärläsning som meningsfull.

3.1 Det sociokulturella perspektivet

Samtal med andra om det man läst främjar förståelse och lusten till läsning ökar, detta konstaterar bland annat Chambers (2016), Ewald (2007) och Jönsson (2007). Genom utbyte av åsikter, tankar och uppfattningar om läsningen, kan en ökad läsupplevelse skapas hos varje individ (Chambers, 2016). Dysthe (2003) menar att det sociokulturella perspektivet grundar sig i en konstruktivistisk syn på lärande. Fokus är att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte i första hand i de individuella processerna. Skolans arbete är avgörande för motivationen hos eleverna, att skolan skapar goda lärsituationer och en god lärmiljö är en bidragande faktor för aktivt deltagande bland eleverna (Dysthe 2003). Utifrån ett sociokulturellt perspektiv är det den enskilda elevens vilja att lära sig beroende av hur eleven upplever meningsfullhet i kunskap. Även gruppen kan påverka den enskilda elevens vilja att lära. Därför blir ett gott klassrumsklimat viktigt för motiverat lärande (Dysthe 2003).

Vygotskij (1987) försöker själv aldrig definiera vad den sociokulturella lärandeteorin innebär, han nämner aldrig någonting om den. Vygotskij (1987) har däremot skrivit om vikten av språk och språkbruk i den enskilda utvecklingen. Han beskriver att det är svårt att försöka beskriva talet utan att blanda in tanken, och på samma sätt tvärtom. Talet och

tanken är beroende av varandra och har blivit oskiljaktiga. Han nämner sedan att talets grund ligger i språket, som är en produkt av social interaktion mellan människor under lång tid (Vygotskij 1987). Utifrån detta menar Vygotskij att tanken, som är nära förenad med talet, även är förenad och avhängig sociala kontakter.

In development, however, the child finds himself in a constant encounter with the social environment. This environment demands an adjustment to adult thinking. Here the child is taught language. Language dictates the strict partitioning of thought, requiring the formation of socialized thought. In the social environment, the child's behavior demands the capability of understanding the thought of others, of responding to that thought, and of communicating one's own thought. (Vygotskij 1987, s.317)

I citatet ovan beskriver Vygotskij (1987) att man måste lära sig hur den sociala interaktionen med andra människor fungerar, och detta redan som barn. Han beskriver hur viktigt det är att förstå språket, både för att kunna få förståelse för andra och för själv göra sig förstådd. Han beskriver hur språket påverkar tanken, och hur denna tanke i sin tur är påverkad av sociala interaktioner genom livet. Inom teorin finns ett begrepp myntat av Vygotskij (1987), det är den proximala utvecklingszonen. Den handlar i grunden om vad en individ kan prestera på egen hand och vad hen kan prestera med hjälp av andra. I utvecklingszonen är individen mottaglig för instruktioner och förklaringar, vilket innebär bland annat att eleven tillsammans med andra når läroprocesser genom samarbete. Utbyte av tankar, åsikter och uppfattningar sinsemellan gör att eleverna närmar sig zonen. Detta appliceras inte bara på elever emellan utan även mellan elev och lärare. Enligt Vygotskij (1987) är målet för högt, kunskapsmässigt, för att eleven på egen hand ska klara av det. Därför behöver eleverna både varandra och läraren för att nå målet.

3.2 Funktionaliserad undervisning

Begreppet funktionaliserad undervisning förklaras i *Svenskundervisning i grundskolan* (1996) av Lars-Göran Malmgren. Funktionaliserad undervisning bygger på att eleverna själva ska söka kunskap i ett större sammanhang. Genom användandet av språket i undersökande syfte utvecklas de språkliga färdigheterna och på så sätt kan det få

eleverna att uttrycka sig bättre. Språkets innehåll och form är inte separerat utan kommunikationssituation och innehåll är centralt inom funktionaliseringen. Då språkfärdigheterna utvecklas genom användandet av dessa gör detta att språket blir ett redskap för tänkande och begreppsbildning (Malmgren 1996). Skolan och verkligheten utanför närmar sig varandra och eleverna får förståelse för att kunskapen de får i skolan också kan användas i deras vardag. Man fokuserar på förståelse och att det viktiga är vad man läser och inte bara att man läser. Genom förståelse av sammanhanget utvecklas även de språkliga färdigheterna och förståelse för hur man kan använda innehållet. Kommunikation och innehåll ligger i fokus för den funktionaliserad undervisningen. Den långsiktiga förståelsen och lärandet är det man arbetar för att utveckla. När de språkliga färdigheter integreras på ett meningsfullt sätt, då främjas språkligutveckling. Därför behöver läsandet ha ett meningsfullt syfte, för elevernas förståelse över vad de lär sig och varför de lär sig detta, har stor betydelse. För att eleverna ska lära sig bör undervisningen vara verklighets- och erfarenhetsbaserad, även elevernas delaktighet bör ligga till grund för undervisning och lärande. Genom detta blir eleverna kunskapssökande och får en känsla av att skolvärlden samspelar med världen utanför skolans väggar.

Elever lär sig genom litteraturen att utforska både sina egna samt andra människors förmågor, detta beskriver Judith Langer i *Litterära föreställningsvärldar* (2005). Langer uttrycker sin syn gällande litteraturens möjligheter till unga människors utveckling på följande sätt:

Med hjälp av litteratur lär sig elever att utforska både sina egna och människans möjligheter. Litteraturen hjälper dem att finna sig själva, föreställa sig andra, värdesätta skillnader och söka efter rättvisa. De blir del i ett sammanhang och eftersträvar klarsyn. De blir de litterära tänkare vi behöver för att skapa morgondagens förutsättningar. (2005, s13)

Langer (2005) menar att utgångspunkten för det gemensamma samtalet om textens mening och möjligheter grundar sig i den enskilda läsarens reflektioner kring mötet med texten. Langer anser att läsprocessen är en process som ständigt är pågående och som kan förändras hela tiden. Langer (2005) menar att litteraturundervisningen i grunden är en social aktivitet där eleverna får möjlighet att utveckla sina förmågor att formulera sina tankar och att lyssna och ta del av andras tankar för att få en djupare förståelse av

den lästa texten. Men för att detta ska kunna ske menar Langer att det måste ske en form av maktskifte i litteraturdiskussionen, där eleverna får makten istället för läraren. Det är viktigt att man som lärare betraktar eleverna som individer som är kapabla till självständigt och meningsskapande tänkande.

3.3 Motivation och läslust

Peter Gärdenfors (2011) har ett resonemang om yttre och inre motivation i sin bok *Lusten att förstå – lärande på människans villkor*, som kommer vara det jag utgår ifrån när jag talar om motivation. I sin bok skriver Gärdenfors (2011) om vad som motiverar eleverna till att lära i skolan. Han menar att när barnen är små finns det ett naturligt lärande hos barnet, där barnet drivs av en nyfikenhet och inre motivation att lära. Gärdenfors menar att detta försvinner hos barnet när hen kommer in i det svenska skolsystemet som är uppbyggt på ett sätt som gör att barnets inre lust till att lära försvinner successivt. Gärdenfors menar att det är viktigt att skilja på inre och yttre motivation. Den inre motivationen kommer från en medfödd lust att lära, skapa mening och förståelse för sin omvärld. Den inre kommer oftast från elevens egna intressen och sker i det informella lärandet som alla människor har genom livet som helhet. Den yttre däremot kan komma från beröm, uppmuntran, betyg eller hot om konsekvenser. Gärdenfors menar att skolan måste lära sig att väcka den inre motivationen för att skapa motivation och lust att lära. Han menar att skolan bör ta lärdom av det informella lärandet för att skapa motivation och lust även inom skolan.

Linda B. Gambrell är en amerikansk forskare som forskat inom läsning, och hon menar att det krävs motivation för att bli en god läsare. Gambrell har i artikeln "Seven rules of fengagement" (2011) sammanställt sju regler gällande läsmotivation. Dessa sju regler lyfter fram olika aspekter som är viktiga vid litteraturläsning i undervisningen. Den första regeln är att läsningen och uppgifterna som är kopplade till läsningen ska vara relevanta för eleverna. Om texten och uppgifterna upplevs som meningsfulla ökar motivationen i stor utsträckning bland eleverna, och detta är något Gambrell menar att man som lärare bör beakta i sin planering över undervisningen. Regel nummer två handlar om att eleverna bör ha tillgång till ett stort urval av texter. Ett uppdaterat och tilltalande bibliotek med ett stort utbud kan fungera läsfrämjande då det visar att läsning är viktigt och värdefullt. Den tredje regeln handlar om att eleverna ska ha gott om tid till läsningen. Om eleverna får tid för att arbeta med texterna kommer de bli bättre läsare

och då även motiverade läsare. Den fjärde regeln är att eleverna själva ska få möjlighet att välja vad de ska läsa. Här lyfter Gambrell fram att ofta är det dock så att eleverna väljer för svåra böcker, vilket gör att det blir svårare för de att komma in i läsningen och att ta till sig innehållet. Så Gambrell menar att eleverna bör välja litteratur själva, men med hjälp av läraren. Gambrell skriver om "bounded choice" som innebär att läraren tar fram ett par olika böcker som kan vara lämpliga, men att eleverna själva får välja utifrån dessa böcker som läraren tagit fram. Den femte regeln handlar om det sociala samspelet. Det anses vara väldigt viktigt att eleverna på olika sätt får dela sina läsupplevelser med andra. Hur utbytet sker kan vara på väldigt många olika sätt, men det viktigaste är att eleverna på något sätt får ta de av andra elevers tankar kring vad de läst. Den sjätte regeln är att texterna måste vara på rätt nivå. Är texten för lätt är risken att eleven blir uttråkad och är den för svår ger eleven upp. En text som matchar elevens nivå är det optimala, för då känner sig eleven tillfredsställd, kan klara uppgiften och känner sig då motiverad. Den sjunde och sista regeln handlar om att skapa en positiv läsmiljö. Här blir läraren viktigt i form av att ge eleverna feedback som främjar elevernas läsning och motivation. Dessa sju regler menar Gambrell (2011) kan vara avgörande för att motivera elevernas litteraturläsning, och blir därför otroligt viktiga för läraren att ha med sig i sin undervisning för att öka läsmotivationen.

3.4 Konsten att välja rätt text

I *Bygga broar och öppna dörrar* skriver Axelsson och Jönsson (2013) om Critical literacy eller kritisk litteracitet, som innebär att tillsammans med läraren får eleverna möjlighet att undersöka olika texter som finns omkring dem. Eleverna får utforska sig själva och den värld de lever i genom att utforska och kritiskt granska olika texter, detta genom att eleverna använder, reflekterar och förstår texterna (Axelsson och Jönsson 2013).

Jan Nilsson (2007) tar upp i sin bok *Tematisk undervisning* fyra faktorer som är viktiga att som lärare tänka på när man ska välja litteratur till sin undervisning. Han menar att texterna ska vara relevanta och igenkännande och att all läsning måste ha en innebörd. Vidare skriver Nilsson (2007) att texterna till viss del bör vara parallella med den värld eleverna lever i. Han menar även att texter bör kunna ta hänsyn till elevens känslor och

att all läsning måste ha en innebörd för eleverna (Nilsson 2007).

Med utgångspunkt från undervisningskontexten och från elevernas erfarenheter, behov, och intressen måste läraren göra klart för sig vilken litteratur som ska läsas, varför han/hon väljer just den litteraturen och hur läsning och bearbetning av texterna ska organiseras (Nilsson 2007, s. 85).

I *litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa* skriver Louise Rosenblatt (2002) att det är viktigt att förstå relevansen av samspelet mellan text och läsare. Hon påpekar även vikten av elevers tidigare och nuvarande intressen, bekymmer och ambitioner. Något läraren bör ha i åtanke när hen väljer litteratur till undervisningen (Rosenblatt 2002). Efferent och estetisk läsning är två begrepp från Rosenblatts (2002) receptionsteori. Efferent läsning fokuserar på fakta och är opersonlig till skillnad mot estetisk läsning som är personlig och känslomässig. Rosenblatt (2002, s.11) skriver såhär om efferent läsning: "i den efferenta läsningen trängs det personliga, intuitiva, känslomässiga, kreativa och tolkande förhållningssättet undan till förmån för en mer bokstavligt inriktad opersonlig och allmän läsart". Det är också viktigt att man är medveten om att efferent läsning av skönlitteratur många gånger utgör en stor del av undervisningen (Rosenblatt, 2002 s.15). Risken med detta är att elevernas upplevelser av estetisk läsning minskar och i vissa fall även helt uteblir. Mister eleverna chansen till estetisk läsning är risken stor att intresset för läsning av skönlitteratur inte ökar. Ett första steg till att skapa eller öka läsintresset hos eleverna kan vara genom estetisk läsning.

Rosenblatt (2002) lägger stor vikt vid lärarens betydelse för att eleverna ska få en meningsfull litteraturläsning, för att lyckas med detta är det viktigt att läraren har ett eget genuint intresse för läsningen men också för eleverna som enskilda individer. Det handlar om en vilja att förstå elevernas intressen och deras frågor, en strävan att lyckas välja litteratur som är relevant för deras aktuella livssituation. Intresset för skönlitteraturen måste bygga på en personlig upplevelse av texten, läsaren måste på något sätt bli berörd. På så sätt blir det också väldigt viktigt att man inte undervärderar elevernas läsupplevelser, utan eleverna måste känna att deras tankar är värda att lyssnas på, och det gäller även tankar om ointresse och ovilja. Samtalen om litteraturen måste

utgå från upplevelsen som eleven personligen fått tillsammans med texten. För att uppnå detta menar Rosenblatt (2002) att det blir extra viktigt att klassrummet är byggt på en trygg, öppen och förtroendefull miljö.

Roe (2014) menar att det är viktigt att eleverna ges möjlighet till att göra vissa textval själva vid den individuella läsningen. En del elever kan få välja helt fritt medan andra kan behöva viss vägledning. När det gäller den enskilda eleven är det viktigt att läraren tar hänsyn till elevens starka och svaga sidor, det är en stor fördel om texten balanserar mellan att vara tillgänglig och att bjuda på motstånd. När en text ska användas i helklass eller gruppvis, är det omöjligt att skraddarsy på samma sätt som man kan när texten läses på individnivå. Vid helklass eller gruppvis läsning måste utgångspunkten vara den förväntade läs- och kunskapsnivån hos eleverna. Läraren och skolbibliotekarien kan spela en viktig roll när det kommer till att rekommendera texter. För elever som ogärna läser kan det vara mest motiverande av få läsa om ett område som intresserar dem, snarare än en given genre. Skolbibliotekarien kan hjälpa eleverna att välja texter som passar såväl intresseområde som deras läsförmåga.

I *Böcker inom och omkring oss* beskriver Aidan Chambers (2016) betydelsen av de litterära verk lärare väljer och dess inverkan. Han menar att lärarens val av text bör tillgodose elevernas tidigare erfarenheter, bakgrund och egenskaper (Chambers 2016). Chambers (2016) tar upp olika moment för att välja ut ett litterärt verk till sin undervisning. Ett av momenten är att läraren väljer en berättelse som betyder något för läraren själv. Ett annat moment anser Chambers (2016) är att man ska välja verk med omsorg. Han beskriver att genom att ta reda på elevernas bokbakgrund, det vill säga sådant som de exempelvis tidigare läst och uppskattat, kan man välja en ny liknande bok som skapar nyfikenhet på det okända. Detta för att eleverna har enklast att ta till sig sådant som är bekant (Chambers 2016). Det tredje momentet menar Chambers (2016) är förberedelse. Han anser att detta görs genom att läraren läser ett verk några gånger först, samt analysera verket innan man läser det med eleverna. På så sätt kan berättelsen läsas med mer inlevelse om man läser högt, eller kan läraren introducera verket för eleverna mer ingående. Utöver detta kan läraren svara på elevernas funderingar och frågor på ett mer adekvat sätt (Chambers 2016).

4. Tidigare forskning

I denna del kommer jag att ta upp tidigare forskning som är relevant för mitt arbete. Det är viktigt att belysa att detta bara är en del av all forskning som finns inom ämnet.

Likaså är en del forskning inte gjord på samma åldersgrupp som jag riktat in mig på, men jag anser ändå att det är applicerbart på min studie och mitt resultat.

4.1 Elevers uppfattning av lärarens syfte med litteraturläsning

I avhandlingen *Läraren Litteraturen Eleven* (2002) har Gunilla Molloy följt fyra högstadielklasser under tre år och genom observationer på gruppnivå samt intervjuer med elva av eleverna på individnivå. Syftet med undersökningen var i huvudsak att undersöka hur eleverna uppfattar lärarnas syfte med litteraturläsningen i skolan. Genom intervjuerna med eleverna och lärarna synliggjordes till viss del även elevernas inställning och läsvanor gällande skönlitteratur. Av de elva elever som på individnivå ingick i Molloy (2002) undersökning var det endast två som betraktade sig själva som läsare av skönlitteratur och som angav att de hade läsning av skönlitteratur som fritidsintresse. Fem av eleverna ställde sig neutrala till läsning men prioriterade bort läsning av skönlitteratur till förmån för andra intressen och de övriga fyra eleverna läste endast när det tvingades till det, det vill säga i skolan. En sak som Molloy (2002) konstaterar i sin undersökning är att de flesta av eleverna som betraktade sig själva som icke-läsare av skönlitteratur ändå kan finna mening och förbindelser i sitt läsande. Detta inträffade då eleverna får en igenkänning i textens handling, karaktärer eller miljöer. De elever som uppgav att de aldrig läste eller bara gjorde det ibland, hade andra fritidsintressen som upptog större delen av deras fritid såsom idrott, dataspel och TV.

Molloy (2002) synliggör i flera exempel att de elever som har en större läsvana av skönlitteratur och som läser vad som kan betraktas som svårare litteratur, får oftast ut mer av sin läsning i det avseendet att läsningen syftar till att skapa ny kunskap hos läsaren. Om elever som inte ser sig själva som läsare eller enbart läser på grund av tvång från skolan, ska uppleva läsning av skönlitteratur som intressant, meningsfull och engagerande, menar Molloy (2002) att svenskläraren har en väldigt viktig roll. Några av de saker Molloy (2002) lyfter som viktigt vid läsning av skönlitteratur i skolan, är att

syftet tydligare måste synliggöras för eleverna. I Molloy's (2002) avhandling är det få elever som betraktar sin läsning som något som är utvecklande på det personliga planet, istället ser de flesta elever syftet med läsningen som något som oavkortat har med språkutvecklingen att göra. Molloy (2002) lyfter då att läraren har en viktig roll i att hjälpa eleverna applicera textens innehåll i ett sammanhang som är relevant och bekant för eleverna.

4.2 Elevers inställning och attityder till skönlitteratur

Mellan Dante och Big Brother (2006) är Christina Olin-Schellers avhandling där hon har följt fyra gymnasieklasser under tre år med syfte att undersöka elevernas inställning och attityder till skönlitterära texter (2006, s.13), både i skolsammanhang och på fritiden, samt vad eleverna menar att de får ut av läsning av skönlitterära texter. Olin-Scheller (2006) belyser även de olika skönlitterära världarna ungdomarna rör sig mellan vilka bland annat innefattas av skönlitterära böcker, tv-program och filmer. I undersökningen visar det sig också att flera elever väljer bort skönlitteratur framför film, lärarnas förklaring till detta är att eleverna saknar uthållighet och tycker att läsning tar för lång tid. Undersökningen utfördes genom intervjuer, enkäter och observationer på både grupp och individnivå. Valet av klasserna som ingick i undersökningen valdes med ambitionen att ge undersökningen så stor bredd som möjligt vad gäller kön och samhällsklass. De gymnasieklasser Olin-Scheller följde var: elklassen, naturvetarklassen, omvårdnadsklassen och samhällsvetarklassen.

Svenskläraren i elklassen säger att attityden hos eleverna gällande skönlitteratur och läsning av skönlitteratur överlag måste betraktas som negativ och uppger att en del av eleverna har svårt både med att skriva och läsa och är svårmotiverade. Av de fyra elever från elklassen som Olin-Scheller (2006) följde på individnivå var samtliga pojkar och endast en av dessa läste skönlitteratur på sin fritid och gav uttryck för att han var positiv till läsning av skönlitteratur. De slutsatser Olin-Scheller drar vad gäller vilken läsmetod eleverna tillämpar tycks det företrädesvis vara efferent läsning som dominerar. Olin-Scheller (2006) menar att då elevernas språkliga och litterära repertoarer inte stämmer överens med texternas, tenderar den efferenta läsningen att bli den vanliga läsmetoden. I de fåtal fall där elklassens elever läste texter där en matchning på något plan uppstod

mellan text och läsare, tycktes läsningen bli mer estetisk och eleverna kunde då uttrycka sig mer positiva till läsoplevelsen som sådan.

En fråga som Olin-Scheller (2006) ställde var: Vad man får ut av att läsa? Utifrån elevernas svar kan man dra slutsatsen att den allmänna uppfattningen bland eleverna var att svenska betraktades som ett språkämne. Syftet med läsning av skönlitteratur i skolan var enligt eleverna att förbättra det egna språket.

I naturvetarklassen ställer sig en av de fyra intervjuade eleverna, en flicka, positiv till skönlitteratur och läsning av densamma. Dock är båda flickorna i klassen ambitiösa och vill nå höga betyg, detta medför att de är engagerade i texterna och läser både känslomässigt och ifrågasättande. De två pojkarna som intervjuas i klassen läser de skönlitterära texterna enbart för att de vill uppnå höga betyg. De gånger någon av pojkarna uppvisar engagemang eller talar positivt om någon av texterna är när de i någon grad upplevt igenkänning i innehållet. De gånger texternas och läsarens repertoarer inte matchat har pojkarna istället utarbetat strategier för att slippa läsa böckerna och ändå klara arbetsmomentet. Läraren i klassen upplever att eleverna betraktar svenskämnet som onödigt och att det är elevernas höga studiemotivation som gör att de trots allt presterar väl i ämnet.

I omvårdnadsklassen uppger samtliga av de intervjuade elever att de kan se ett djupare syfte med läsningen bortom språkkunskap trots att endast två av fyra, båda flickor, betraktade sig som läsare och läste på sin fritid. De gångerna icke-läsarna upplevde läsningen som berikande på ett personligt plan var de gånger de läste texter som låg nära de egna intressena eller texter med förhållandevis enkelt språk. De två elever som läste mycket på fritiden uppvisade enligt Olin-Scheller en högre nivå av läsförståelse och lät estetisk och efferent läsning samverka.

I samhällsvetarklassen framstår två av eleverna som läsare och som uppger att de på sin fritid läser. Tre av de fyra eleverna ser på svenskämnet som ett färdighetsämne vilket syftar till att utveckla de språkliga förmågorna. En av pojkarna i klassen menar dock att läsningen av skönlitteratur hade kunnat vara mer utvecklande och efterlyser arbetsätt som möjliggör att jobba med texterna på ett djupare plan.

4.3 Läsning och motivation i klassrummet

Yang, Badri, Al Rashedi och Almazroui har gjort studien *The role of reading motivation, self-efficacy, and home influence in students' literacy achievement: a preliminary examination of fourth graders in Abu Dhabi (2018)* som visar resultatet att yttre och inte motivation påverkar elever i deras läsning. De psykologiska behoven av att känna sig kompetent är det som driver den inre motivationen. Yang, Badri, Al Rashedi och Almazroui (2018) menar i sin studie att den inre motivationen för läsning byggs upp av intressant och glädjande läsning. Författarna tar också upp att den yttre motivationen kommer från faktorer utifrån som kan påverka motivationen, så som belöning från lärare. Yang, Badri, Al Rashedi och Almazroui (2018) tar också upp att om den yttre motivationen är högre än den inte kan det leda till sämre läsförmåga och läsutveckling. Detta är något som styrks av O'Garro (2017) studie, men hans resultat visar även på att eleverna oftast var mer drivna av yttre faktorer. Många elever läser oftast för att få bekräftelse från läraren eller för att få någon annan typ av belöning (O'Garro, 2017). Detta innebär dock inte att den yttre motivationen bara innebär negativa effekter, vilket Yang, Badri, Al Rashedi och Almazroui (2018) fick fram i sitt resultat. De menar på att yttre motivation kan ha en positiv påverkan hos eleverna och att en kombination av yttre och inre motivation är det mest optimala för eleverna. (Yang, Badri, Al Rashedi och Almazroui, 2018).

4.4 Lärares arbetssätt

Det finns flera studier som tar upp att lärarnas arbetssätt gentemot eleverna påverkar deras motivation gällande läsning. I studien *En longitudinell studie av läsfärdigheter hos elever med och utan lässvårigheter*, skriven av Stenlund (2017), framgår det av resultatet att lärarens kunskaper inom läsutveckling spelar roll för att utveckla och motivera eleverna. Förutsättningarna som skapas av läraren, för eleverna, i klassrummet är betydande för läsningen (Stenlund, 2017).

Stenlund (2017) menar att lärarens förväntningar på sig själv och eleverna ingår bland annat i att läraren måste ha en övertygelse att alla elever kan göra framsteg. Elevernas framsteg uppfattas av läraren och bör förmedlas till eleven (Stenlund, 2017). I studien *Teachers focus on motivation for reading: "It's all about knowing the relationship"* skriven av Unrau, Ragusa och Bowers (2015) visar även deras resultat på vikten av att

lärarens stöttning till eleverna för att göra skillnad vid utveckling och motivation.

I Unrau et al., (2015) studie visar resultat även på att lärare behöver skapa möjligheter för eleverna att ta del av olika textgenrer och böcker för att utveckla elevernas läsning. Även Schmidt (2013) stärker detta i sin studie *Att bli en sån' som läser: barns menings- och identitetsskapande genom texter*, att elever har ett behov av att möta olika slags böcker i undervisningen. Unrau et al., (2015) lyfter även upp i deras studie att eleverna bör få arbeta med böcker som de finner intressanta. Att låta eleverna vara delaktiga i urvalet av böcker upplevde lärarna i studien hade en positiv effekt för elevernas motivation till läsning (Unrau et al., 2015). Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick, Littles (2006) som har gjort studien, *Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years*, visar i sitt resultat att elevernas valmöjlighet till att själva välja bok ökade motivationen hos en hel del elever. Men deras resultat visar även på att en del elever inte vill välja böcker på egen hand, utan ser hellre att läraren väljer bok till dem. Detta resultat visar på att eleverna kan bli motiverade både av personliga val, men även av val gjorda av andra. Utifrån detta blir lärarens arbetssätt väldigt viktigt för hur eleverna ska kunna hitta motivation till att läsa (Guthrie et al., 2006).

4.5 Relationer

Flera studier nämner hur relationer mellan lärare och elev påverkar motivationen hos eleverna. Unrau et al. (2015) har i sin studie bland annat undersökt hur motivationen till läsning ökade hos elever som upplevde att de hade en bra relation till läraren. För att skapa en relation till eleverna krävs det att lärarna se alla elever som olika individer och inte bara som en homogen grupp. Alla elever arbetar på olika sätt. Detta kräver både mycket tid och engagemang av lärarna, men lärarna som deltog i studien underströk vikten av att lägga ner tiden och engagemanget, för det lönade sig. Genom att lärarna la ner tiden och engagemanget för eleverna, fick eleverna en bättre relation till läraren och eleverna kände sig sedda och uppskattade av lärarna (Unrau et al., 2015). Även Schmidt (2013) betonar i sin studie, vikten av relationen mellan lärare och elever. Genom att eleverna ser lärarna som förebilder skapar det en relation som i sin tur påverkar läsandet (Schmidt, 2013). Ett annat sätt att skapa eller stärka en relation mellan lärare och elever är att arbeta med texterna tillsammans, som att läsa tillsammans, stötta eleverna i

läsningen och diskutera om böckerna. Detta i sin tur påverkar elevernas motivation till att läsa, då de upplevde att läraren fanns där för eleverna (Unrau et al., 2015).

O'Garro (2017) i sin studie *Factors that Influence the Reading Motivation of Fourth and Fifth Grade Students in a Midwest Urban Elementary School*, upp en annan relation som kan påverka elevernas motivation till läsning. Det handlar om relationen mellan skola och föräldrar. Genom att lärarna gör föräldrarna delaktiga i vad som pågår i skolan kan det ha en påverkan på hur eleverna arbetar. O'Garro (2017) poängterar att det är en viktig aspekt och att lärare och föräldrar borde arbeta tillsammans. Anledningen till att lärare och föräldrar bör arbeta mer tillsammans är för att stärka eleverna i deras läsning och för att hjälpa de i deras utveckling. Detta är något som även Yang et al. (2018) stärker i deras studie där de också kom fram till att skolan och hemmiljön påverkar. De tar även upp att hemmiljön har en del i hur eleverna finner motivation och intresse för läsning (Yang et al., 2018).

Det finns dock färre studier som tar upp relationen elevernas sinns emellan, men några som tar upp det är Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick och Littles (2006). De lyfter fram att just en god relation mellan eleverna har en positiv påverkan för elevernas motivation för läsning och läsutveckling. Eleverna i deras undersökning menade att relationen mellan varandra var gynnsam för läsningen. Vid goda relationer mellan eleverna kunde eleverna läsa och diskutera texterna tillsammans, vilket stärkte relationen samtidigt som det motiverade till mer läsning och en djupare läsförståelse (Guthrie et al., 2006).

4.6 Kritik mot tidigare forskning

Något som blir tydligt för mig när jag tittar på de studier jag valt att ha med som tidigare forskning är att ingen är helt matchningsbar med mitt syfte. Detta är också lite anledningen till mitt valda ämne. Men den mesta av forskningen är applicerbar på min och därför har jag kunnat använda delar av innehållet. En annan svårighet är också att hitta ny forskning, en del forskning som man stöter på har några år i bagaget. Detta gör att just svensk forskning kan vara gjord innan nya läroplanen är implementerad 2011 och innebär att kursen och målen såg något annorlunda ut. Dessutom får man ta i

beaktan att skolan har en snabb föränderlig social kultur, vilket innebär att ungdomarna som forskningen är baserad på kan ha ändrats sedan undersökningarna gjordes.

Ett annat dilemma är också att jag har valt att utgå ifrån vad eleverna tänker och tycker, jag låter eleverna bli hörda, något jag har haft svårt att hitta i tidigare forskning.

5. Metod

I detta kapitel kommer studiens metoder och tillvägagångssätt att redovisas, motiveras och diskuteras. Detta görs under kommande rubriker: *val av metod, urval, genomförande, metoddiskussion, etiska aspekter och avslutningsvis tillförlitlighet.*

5.1 Val av metod

Det övergripande syftet med denna studie är att ta reda på högstadieelevers läsvanor och deras attityder till skönlitteratur. När det gäller vetenskaplig forskning skiljer man på kvalitativ och kvantitativ metod. Den kvalitativa metoden fokuserar exempelvis på observationer och intervjuer. När det kommer till den kvantitativa metoden ligger fokus istället på sådant som är mätbart, till exempel enkäter (Patel, Runa & Davidson, 2011). Fördelen med en kvantitativ metod där man använder sig av enkäter, är att man förhållandevis lätt kan nå ut till många individer. Enkäter kan även vara lättare att besvara då de kan upplevas som mer opersonliga än till exempel intervjuer (Bryman, 2018).

När det gäller en kvalitativ metod är en fördel att forskaren oftast har möjlighet att bli mer djupgående i frågorna, ställa följdfrågor och se sammanhang.

Forskningsinriktningen har dock fått en del kritik för att det ofta kan vara svårare att generalisera forskningsresultaten då den är prövad på en mindre grupp inom ett specificerat område (Bryman, 2018).

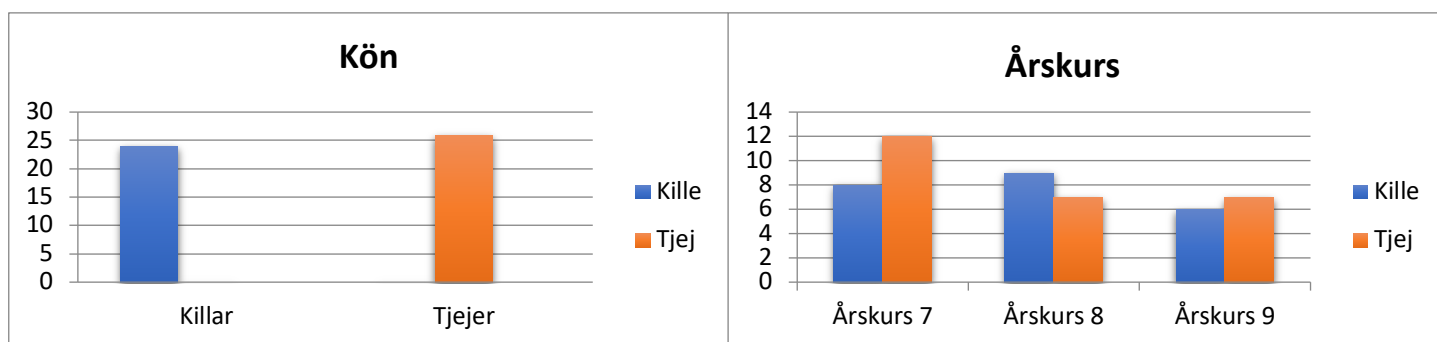
Jag har i min undersökning valt att använda mig av det som Alvehus (2019) benämner som metodtriangulering, det vill säga att jag använder mig av både en kvantitativ metod, i form av enkäter, och en kvalitativ metod, i form av fokusgruppsintervjuer.

I min enkät har jag använt mig av både sakfrågor och attityd/åsiktsfrågor (Trost, Hultåker 2016). Sakfrågor är frågor som behandlar faktiska förhållande, så som kön och årskurs. Attityd/åsiktsfrågor handlar oftast att den svarande ska ta ställning till något utifrån vad den svarande tycker (Trost, Hultåker 2016). Enkäten består till största del av slutna frågor. Bryman (2018) menar att fördelen med slutna frågor är att det är lätt att bearbeta svaren och att jämförbarheten ökar. Bryman (2018) menar dock att en nackdel med slutna frågor kan vara att respondenterna inte finner att något av de givna

svarsalternativen passar. För att undvika att detta skulle ske har jag valt att ha med ett öppet svarsalternativ där eleverna får möjlighet att skriva ett eget svar om så önskas. Valt av frågor är baserat på den tidigare forskningen som jag läst och arbetat med. Det jag bland annat ville ta reda på var hur många timmar eleverna läser skönlitteratur både i skolan och på sin fritid. Jag ville också ta reda på varför eller varför inte eleverna läser skönlitteratur. Detta efter att ha läst Olin-Schellers (2006) avhandling där det framgår att eleverna väljer bort skönlitteratur framför film för att eleverna saknar uthållighet för läsning och att eleverna tycker att läsning tar för lång tid. Därför valde jag ut några svarsalternativ som kunde vara anledningar, tillsammans med ett öppet alternativ där eleverna själva skulle kunna skriva deras anledning. Det som dock bör lyftas som en nackdel med den valda metoden, är att man sällan genom enkäter har möjlighet att på ett djupare plan skapa en förståelse kring det resultat enkätsvaren visar. Innan jag gick ut med enkäten till eleverna så valde jag ut tre testpiloter som fick svara på enkäten för att kontrollera om frågorna var tydliga och att frågorna svarade på det jag ville undersöka.

För att komplettera min enkätundersökning har jag valt att genomföra två fokusgruppsamtal. Alvehus (2013) menar att fokusgrupper är en lämplig metod när man vill höra människors subjektiva uppfattning inom ett avgränsat ämne. Fokusgrupper ger utrymme till att skapa ett öppet samtalsklimat där man kan ta del av varandras tankar och åsikter, samtidigt som man får möjlighet att förstå varandras åsikter och få möjlighet att tänka ett varv till gällande sina egna åsikter (Bryman, 2018). Jag valde att låta svaren från enkätundersökningen ligga som grund till samtalen i fokusgruppen, detta för att jag skulle kunna få en klarare bild av vad svaren faktiskt innebar. Det innebar att jag ställde samma fråga till fokusgruppen, lät eleverna där svara på frågan och sedan berättade jag vad som hade framkommit i enkäten så fick eleverna diskutera runt resultatet, vad de hade för tankar att svaren hade blivit som de blivit.

5.2 Urval



Urvalet kan ses som ett bekvämlighetsurval (Trost, Hultåker 2016) då jag valt elever från två skolor, i mitt närområde. Den ena skolan är en relativt liten F-9 skola med strax över 300 elever, som ligger i nordvästra Skåne. Den andra är en större 7-9 skola med ungefär 450 elever som även den ligger i nordvästra Skåne.

Eleverna som svarat på enkäten går alla på högstadiet, alla tre årskurserna har blivit representerade för att jag ska kunna få en bredare bild gällande om det skiljer sig något mellan årskurserna. 50 elever blev tillfrågade att svara på enkäten och alla 50 valde att svara på enkäten. Det enda jag tänkte på i valet av tillfrågade elever var att det skulle bli en ganska jämn fördelning av killar och tjejer, detta för att ett av könen inte ska bli överrepresenterat. Urvalet blev 26 tjejer och 24 killar. Tolv stycken av tjejerna går i årskurs sju, sju stycken går i årskurs åtta och sju stycken går i årskurs nio. Av killarna är det åtta som går i årskurs sju, nio i årskurs åtta och sex stycken som går i årskurs nio. Vardera fokusgrupper består av fyra tjejer och fyra killar där varje årskurs är representerade, en tjej och en kille från årskurs sju, två tjejer och två killar från årskurs åtta och en tjej och en kille från årskurs nio. Alla eleverna känner varandra vilket kan leda till att de vågar säga vad de tycker men det kan också innebära att de påverkas av varandras svar.

5.3 Genomförande

Enkäten var jag tvungen att göra utanför elevernas lektionstid då läraren ansåg att det inte fanns utrymme att ta lektionstid till det såhär innan jul och betygssättning. På grund av detta fick jag söka upp eleverna utanför deras lektionstid, vilket blev på en längre rast vid två tillfällen och även vid ett tillfälle på deras fritidsgård. Vid första tillfället på rasten fick jag ihop 25 elever som var villiga att svara på enkäten, vid nästa rast fick jag ihop ytterligare 15 svar. Då jag hade som mål att komma upp i 50 svar, besökte jag

fritidsgården som många elever spenderar sin tid på efter skolan. Där fick jag svar av ytterligare tio elever, och jag var då uppe i mina 50 ifyllda enkäter. När enkäterna var ifyllda sammanställde jag alla svar i ett dokument och skapade sedan diagram för att enklare få en överblick över resultat.

Jag genomförde två stycken fokusgruppsintervjuer, den första gjordes på samma fritidsgård som jag gjorde enkäten på. Jag hade frågat eleverna tidigare om de skulle komma till fritidsgården och i så fall om de kunde ställa upp på att svara lite mer ingående på några frågor om läsvanor och tankar om skönlitterär läsning. Alla tillfrågade valde att ställa upp. Under tiden jag genomförde intervjun satt vi i ett avskilt rum för att inte störas av de andra som socialiserade med varandra. Vi satt runt ett stort bord där jag lagt inspelningsapparaten i mitten för att kunna spela in ljudet, eleverna verkade inte störas av att bli inspelade. Till saken hör att dessa elever är vana vid att bli inspelade både via ljud och via film, detta då lärarna på skolan genomgått ett utvecklingsarbete där de har granskat sin egen undervisning, vilket man bland annat gjort genom videoinspelning av lektionerna och elevintervjuer om lektionerna.

Den andra fokusgruppen genomförde jag på min nuvarande arbetsplats, efter ordinarie skoltid. Varje måndag mellan 15:00-16:30 har skolan något som de kallar studietid. Det är ett tillfälle eleverna kan komma på för att få extra hjälp med läxor och för att ta igen sådant de missat. Jag hade tillfrågat åtta elever, som jag inte undervisar, om de kunde tänka sig komma på studietiden och genomföra fokusgruppssamtalet då. Alla tillfrågade valde att ställa upp. Jag valde att genomföra denna fokusgrupp i ett klassrum, detta då jag anser att ett grupprum blir för litet och instängt. Vi hjälpte åt att möblera om så att borden bildade ett enda stort bord som alla fick plats att sitta runt om. Precis som vid den tidigare fokusgruppen la jag inspelningsapparaten på bordet och spelade in hela samtalet. Dessa elever är inte vana sedan tidigare att bli inspelade men verkade oberörda att inspelningsapparaten låg på bordet och spelade in allt som sades.

I fokusgrupperna tog jag en roll som moderator, där syftet var att se till så att fokusgrupperna höll sig inom ämnets ramar och inte svävade ut för mycket (jfr Alvehus 2013). Hur mycket man som moderator ska styra är något som Bryman (2018) anser är svårt att avgöra, vissa fokusgrupper är i större behov av en ledare än vad andra grupper är. Mitt mål var att försöka styra samtalen så lite som möjligt, för att skapa en så fri

samtalsmiljö som möjligt (jfr Bryman, 2018). Bryman (2018) skriver att frihet vid en intervjusituation skapar möjlighet för att deltagarnas åsikter och tankar kan komma fram istället för att hämmas vid en mer strukturerad intervjusituation. Han skriver också att gruppmoment gör att deltagarna kan behöva reflektera, men om deltagarna känner sig styrta av samtalsledaren kan detta uppfattas som begränsande. Även om jag hade som målsättning att inte styra samtalet, var jag tvungen att göra det några gånger. Vi dessa tillfällen handlade det mest om att få deltagarna att gå vidare till nästa fråga, eller för att förtydliga vad deltagarna sa. Frågorna som ställdes till deltagarna var samma som i enkäten, men där deltagarna fick förtydliga sina svar och även utveckla sina svar. I resultatet kan man läsa deltagarnas svar och eventuella följdfrågor.

5.4 Metoddiskussion

Genom enkäterna fick jag en större överblick av hur attityden gentemot skönlitteraturen ser ut på högstadiet på den utvalda skolan. Alla enkäterna har fyllts i utanför lektionstid och en del av enkäterna har gjorts utanför skolan vilket kan ha påverkat svaren, dock kan jag inte svara på om det har påverkat och i så fall hur. Min förhoppning är att eleverna har känt sig mer avslappnade då de inte känt lärarens vakande ögon över sig och därmed kunnat fylla i enkäten så sanningsenligt som möjligt. Jag tror också att det har varit till det positiva för den ena fokusgruppsdiskussionen att den gjordes utanför skolmiljön. Problemet som kan uppstå när det görs utanför skolmiljön är att eleverna kan uppfatta att uppgiften inte är lika seriös som om den hade gjorts i skolan. Det blir då extra viktigt för mig att förklara varför jag gör detta. Den fokusgruppen som genomfördes i skolmiljön kan ha påverkats av att vi var kvar i skolan och att tillfället låg efter ordinarie skoltid, detta är dock inget jag kan konstatera. Det går heller inte att utesluta att fokusgruppsdiskussionerna kan ha påverkats av att eleverna känner varandra ganska väl sedan tidigare, att jag var närvarande och att samtalet spelades in.

Alternativ till fokusgrupp skulle kunna vara enskilda intervjuer, något Alvehus (2013) menar är användbart om man lättare vill få fram avvikande åsikter som deltagarna kanske annars inte vågar yttra i en fokusgrupp. Dock anser jag att fokusgrupp är ett smidigare sätt att använda sig av för att på ett effektivt sätt få ta del av flera personers åsikter på en och samma gång. Om man skulle genomföra enskilda intervjuer med alla

de som deltog i fokusgrupperna skulle tidsåtgången bli betydligt större och deltagarna skulle inte ha möjlighet att ta del av varandras åsikter.

5.5 Analysförfarande

I detta avsnitt redogör jag för den arbetsgång och de metodval som jag gjort i samband med analysen av mitt insamlade material.

5.5.1 Analys av enkätsvar

Efter insamling av mina enkätsvar gick jag igenom en fråga i taget och sammanställde svaren i ett Excel-dokument. Genom att skriva ner svarsalternativen och antalen på vardera svarsalternativ kunde jag snabbt få ut tabeller över vardera fråga, som då också blev lätt att överblicka och gav en tydlig bild över resultatet. Dessa tabeller kunde jag sedan använda i mina intervjuer som en grund i samtalen. Där eleverna fick prata kring resultaten och uttrycka sina åsikter om varför resultatet visade så som det gjorde.

Tabellerna har jag sedan även använt i mitt resultat för att tydliggöra vad som sägs i fokusgrupperna.

5.5.2 Tematisk analys av intervjumaterial

Analysprocessen beskrivs genom tre övergripande delar som presenteras av Alvehus (2019). Alvehus (2019) menar att processen bör starta med att man sorterar det insamlade materialet, vilket man kan göra mer eller mindre systematiskt. Sortering sker genom upprepade genomläsningar av materialet, för att sedan sorteras i olika kategorier. Den andra delen i analysarbetet och är starkt driven av undersökningens syfte och frågeställningar är reduceringen (Alvehus, 2019). Alvehus (2019) menar att reduktionen innebär att delar av materialet beskrivs mer ingående och andra delar mer övergripande. Den tredje och sista delen i analysarbetet består av argumentation, vilket innebär att man ställer empirin i relation till teorin, för att underbygga sin slutsats.

Mina intervjuer som jag dokumenterade genom ljudinspelning analyserade jag tematiskt tillsammans med små anteckningar jag gjorde under intervjun. Jag började med att lyssna igenom intervjuerna flera gånger, för att få en övergripande känsla över resultatet. Sedan skrev jag ner vad det övergripande som sades i intervjuerna, för att jag skulle få en överblick över resultatet. Sedan transkriberade jag de delar av intervjuerna

som jag skulle ha användning av i mitt resultat, det fanns en del kommentarer och delar av intervjuerna som inte är relevant för min undersökning och därav transkriberade jag inte dessa delar. Alvehus (2019) skriver att delar av empirin tillhörande en undersökning i sluttexten bör reduceras i förhållande till relevansskäl.

5.5.3 Transkriptionsprinciper

Enligt Alvehus (2019) är valet av transkriberingsmetod styrt av syfte som ligger till grund för analysen. Syftet med min analys är få reda på elevernas uppfattning om hur de arbetar med skönlitteratur, deras läsvanor och deras allmänna uppfattning om läsning av skönlitteratur och det var därför inte nödvändigt för mig att urskilja och markera saker i detalj, något som annars ofta görs vid konversationsanalys, enligt Alvehus (2019). En adekvat metod för min analys är därför ortografisk transkribering, vilken innebär att det talade språket i intervjun fixas till och transkriberas likt skrivspråk (Alvehus 2019).

5.5.4 Sammanställning av intervjumaterial och enkätsvar

Slutligen sammanställde jag allt genom att ta en fråga i taget från enkäten, där jag använde tabellen och mitt transkriberade material för att få fram det slutgiltiga resultatet. Där enkätsvaret ligger som grund och sedan utvecklas genom svaren som gavs i intervjuerna. Utifrån detta har jag sedan analyserat resultatet utifrån de teorier och forskning jag läst min in på i tidigare kapitel.

5.6 Etiska aspekter

Min studie följer de forskningsprinciper som Vetenskapsrådet (2002) satt upp Vetenskapsrådets (2002). Den första forskningsprincipen är informationskravet vilket innebär att deltagarna ska informeras om studien. Detta uppfylldes genom att deltagande elever informerades om studiens syfte och hur enkäten skulle genomföras. Nästa princip är samtyckeskravet och innebär att det är frivilligt att delta i undersökningen. Detta krav uppfylldes genom att eleverna informerades om att deras deltagande var frivilligt och att de själva bestämde om de vill medverka, att de hade rätt att avbryta sin medverkan om de önskade utan några konsekvenser. För deltagarna i fokusgruppen fick deltagarna och vårdnadshavarna fylla i en blankett som godkände deras medverkan. Den tredje principen är konfidentialitetskravet som går ut på att alla

uppgifter som lämnas in ska behandlas med sekretess. Detta uppfylldes genom att eleverna fick information gällande studiens sekretess och konfidentialitet kring de uppgifter eleverna kommer ge ut och att studiens data endast bearbetas av mig som skribent. Materialet förvarades i sin tur på en säker plats, där inga obehöriga hade tillgång. Den fjärde principen är nyttjandekravet som innebär att informationen endast får användas för studiens ändamål. Detta uppfylldes genom att eleverna gavs information om att de besvarade enkäterna endast skulle användas för studiens syfte och inte kommer spridas eller användas till något annat än vad det är sagt

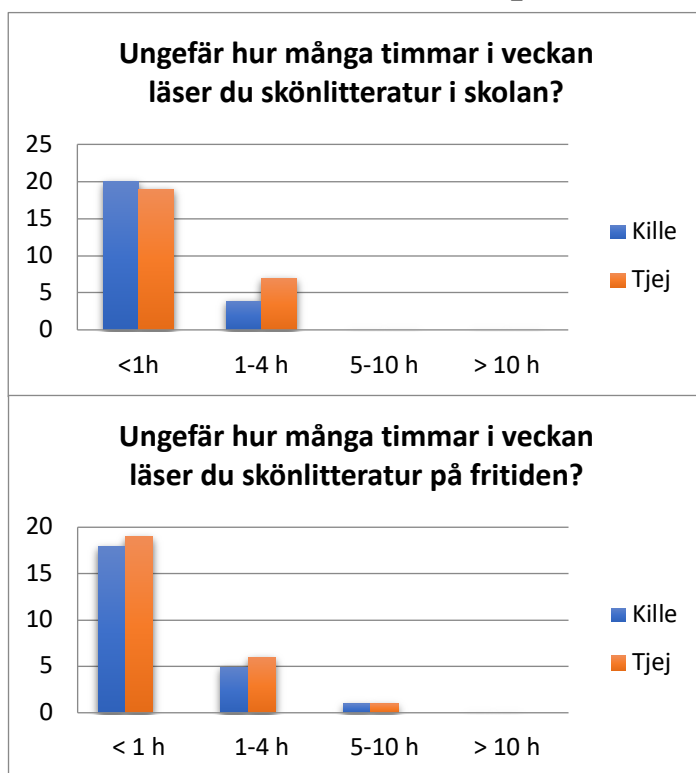
5.7 Tillförlitlighet

Då min undersökning bara är en fallstudie är mitt resultat inget som går att generalisera på en större folkmängd. Mitt resultat visar bara på hur det ser ut på just de skolorna där jag har genomfört min undersökning. Trots det vill jag ändå säga att reliabiliteten är hög gällande min undersökning. Trost och Hultåker (2016) skriver i sin bok *Enkätboken* om reliabilitet, och att fokus för detta ska vara att mätningen inte är utsatt för slumpinflytelse, att frågorna ska vara ställda på samma sätt, situationen ska vara så lik som möjligt för de tillfrågade och att alla ska fått samma information innan enkäten görs. Detta är något jag förhållit mig till när eleverna svarat på enkäterna. att delar av mitt resultat visar på samma saker som tidigare forskning har visat på inom området, och kan därför ligga till grund för en vidare diskussion.

6. Resultat

Jag har valt att inte separera svaren utifrån årskurs men däremot skiljer jag på svaren utifrån kön. Anledningen till mitt val är att svaren inte var avvikande beroende på årskurs däremot fanns det saker som skiljde sig åt mellan könen. Frågorna i enkäten kommer utgöra underrubrikerna i resultatdelen, sedan kommer statistiken över svaren på frågorna, för att övergå till vad som sades i fokusgrupperna. När resultatet är presenterat kommer det analyseras under en egen rubrik.

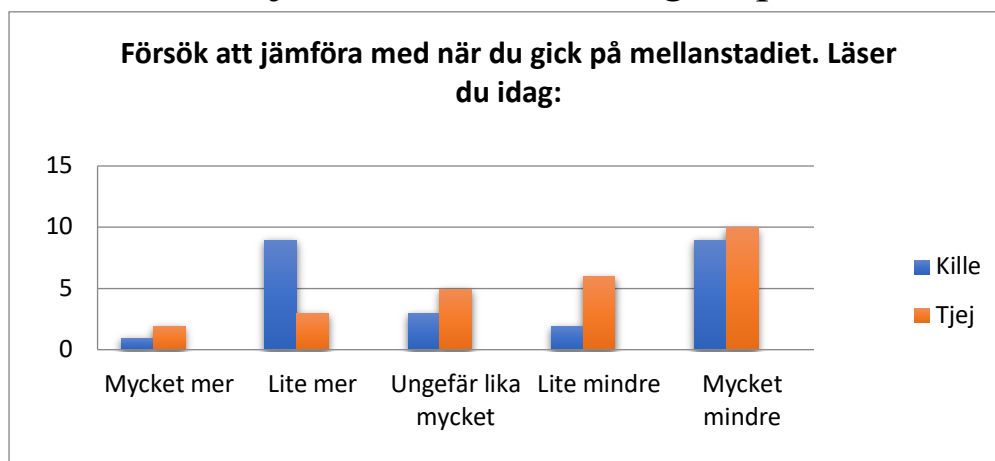
6.1 Ungefär hur många timmar i veckan läser du skönlitteratur i skolan och på fritiden?



Av de tillfrågade eleverna svarade 20 killar och 19 tjejer att de läser skönlitteratur mindre än en timme av de ungefär 34 timmar som de spenderar i skolan under en vecka. I fokusgruppen frågade jag varför eleverna inte läser mer, det allmänna svaret jag fick var att de inte läser på lektionstid och på rasterna vill eleverna umgås med sina vänner. En av tjejerna i fokusgruppen svarade att hon läser mer än en timme i skolan men det är inte på lektionstid utan det sker på rasten. ”Jag tycker det är för stimmigt på rasten så jag brukar sätta mig i lugn och ro på biblioteket och läsa istället, men jag är ganska ensam om att göra det.” Jag frågade fokusgruppen vad de tror är anledningen till att de

inte läser mer på lektionstid. De var alla överens om att det beror på att det inte finns tid till det. En av killarna svarade: ”Lärarna klagar alltid på att det inte finns tid och att det är svårt att hinna med... Speciellt när vi kommer med förslag på att vi ska göra något roligt som att leka en lek på lektionen.”. Läsningen verkar tänkas ska ske på fritiden, men det kan jag konstatera utifrån svaret på enkäten att skönlitterär läsning inte sker i någon större utsträckning på fritiden. Läsvanorna på fritiden skiljer sig inte nämnvärt från huruvida de läser i skolan. Det är några få som läser lite mer på fritiden än vad de läser i skolan, men annars ser statistiken nästan likadan ut. När jag frågade fokusgruppen varför statistiken ser ut såhär fick jag lite olika svar, ”Det är inte roligt att läsa så därför läser jag inte på fritiden”(Pojke i sjuan), ”Vi har så mycket läxor hela tiden och då känns det som att läsningen blir ännu en läxa och jag orkar inte med mer läxor.”(Pojke i nian), ”Jag tycker egentligen om att läsa men jag har så mycket fritidsaktiviteter så det är svårt att få ihop tiden tycker jag.”(Flicka i åttan), ”Jag läser ganska mycket på min fritid, ser det som avkoppling. Jag går inte på någon sport så jag har ibland mer fritid än mina klasskamrater så jag hinner läsa.”(Flicka i nian), ”Jag måste läsa minst 30 minuter om dagen för jag behöver öva på att läsa och att förstå det jag läser.”(Pojke i åttan).

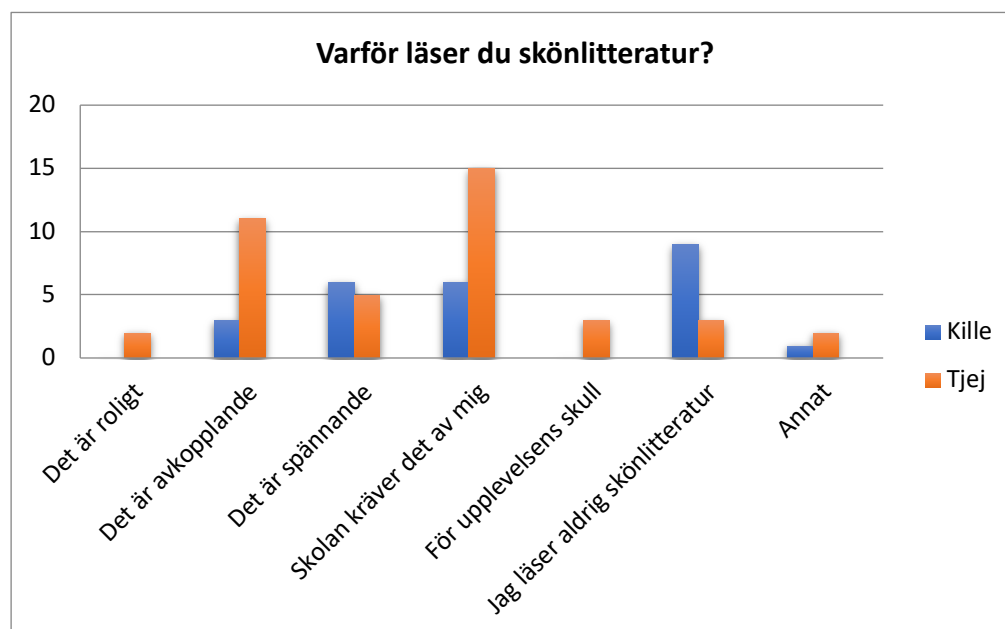
6.2 Försök att jämföra med när du gick på mellanstadiet.



Majoriteten var överens om att de läste betydligt mer när de gick på mellanstadiet, dvs årskurs 4-6. När jag frågade fokusgruppen om detta var de överens om att det beror på att de under åren på mellanstadiet hade en bänkbok, alltså en bok som de läste i under lektionstid. Det kunde ske när eleverna blev klara med uppgifter eller ibland fick de möjlighet att läsa under en hel lektion. I fokusgruppen framkom det att många av

eleverna inte ens har en bok liggandes i skåpet, som de skulle kunna ta till om de fick tid över. Ena pojken (pojken i åttan) i fokusgruppen menade att det inte är lönt att ha en bok som ligger i skåpet för han får ändå aldrig tid och möjlighet att läsa den. Ena flickan (flickan i åttan) tycks minnas tillbaka till tiden i mellanstadiet och berättar drömmande att hon tyckte det var väldigt skönt att få lektionstid för att läsa och att hon på den tiden såg läsningen som en belöning när man gjort klart sitt övriga arbete på lektionen. Nu tyckte hon att läsningen kändes mer som ett krav och ett ont måste, även om hon egentligen gillar att läsa.

6.3 Varför läser du skönlitteratur?



På frågan varför eleverna läser svarade flest flickor att de läser för att skolan kräver det. Flickorna i gruppen menade att det delvis stämmer, att de läser mest för att de någon gång ibland har i skoluppgift att läsa en skönlitterär bok. Men de menade också att om de någon gång läser utöver det så är det för att det är avkopplande och ger möjlighet att ta det lite lugnt en stund och slippa tänka på andra. Bland pojkarna däremot svarade flest att de inte ens läser skönlitteratur. När jag frågade fokusgruppen om detta berättade de att de har många klasskamrater som aldrig läst en bok, oavsett genre, inte ens när de egentligen har i uppgift i skolan att läsa. ”Jag har en kompis, han har aldrig läst en bok utan söker korta recensioner på internet om boken som han läser, så han får veta vad den handlar om och lyckas ändå klara uppgiften vi får av läraren.” (Pojke i nian).

Pojkarna i gruppen menar själva att de inte gör så, utan om de får i uppgift att läsa en skönlitterär bok, då läser de boken. Min följdfråga blir då varför de tror att deras klasskamrater inte läser böcker som de blir tillsagda. Pojke i sjuan svarar ” Jag tror helt enkelt att de inte pallar att ta sig tiden att läsa en hel bok när det finns så mycket annat roligt att göra. Hade vi fått tid på lektionen att läsa kanske de hade läst, men när vi ska läsa på fritiden som en läxa finns det annat som är roligare.” Här ställs det en följdfråga där jag frågar hur arbetet med skönlitteratur brukar se ut. Jag får berättat för mig att eleverna själva får välja en bok, som de läser på fritiden och sedan till ett bestämt datum ska den vara utläst och så ska man skriva en recension av boken. Alla recensioner hamnar sedan i en pärm i klassrummet där eleverna kan gå och bläddra i för att få tips. Men samtliga elever i fokusgruppen erkänner att de aldrig tittat i pärmen.

6.4 Vad skulle kunna få dig att läsa mer skönlitteratur?



På frågan om vad som skulle kunna få eleverna att läsa mer skönlitteratur så var det två alternativ som stod ut mest, mer lästid i skolan och bättre hjälp att hitta bra böcker som passar eleven. Eleverna i fokusgruppen är överens om att det är svårt att hitta böcker som passar. Böckerna får inte vara för lätta men inte heller för svåra, och de ska helst

handla om något som intresserar eleven. En pojke i fokusgruppen säger att han tycker det är extra svårt att hitta bra böcker då han inte är någon van läsare, han vet inte vilka författare som skriver böcker som skulle passa honom och han vet inte riktigt på vilken nivå han ska lägga sig i valet av litteratur och svårighet. En av flickorna i fokusgruppen berättar om en gång när hon var på stadsbiblioteket och fick hjälp av en bibliotekarie med att hitta böcker som skulle passa henne. Bibliotekarien hade frågat om flickans intressen, vad hon tycker är spännande att läsa och hur mycket hon brukar läsa.

”Böckerna som jag fick med mig hem passade perfekt, både i handling och svårighetsgrad. I och med detta hittade jag nu också författare som jag gillade och kunde på egen hand gå tillbaka och låna fler böcker av samma författare.”

De är också överens om att de hade läst mer om det getts tid i skolan. Pojke i åttan:

”Tänk om vi kunnat börja varje morgon med att läsa, då hade man fått en lugn start på dagen och man hade faktiskt läst lite varje dag då också.”. Idag när det ska läsas böcker får de oftast läsningen som en läxa som de ska göra hemma och så arbetar de med annat på lektionstid. De flesta i fokusgruppen håller med om att det är svårt att ta läsläxan på allvar och att den ofta prioriteras bort då det är en ganska tidskrävande läxa som de känner att de inte riktigt har fått grepp om vad det är tänkt att de ska få ut av den.

Eleverna i fokusgrupperna är alla överens om att det hade blivit roligare att läsa om man sedan i klassrummet hade pratat om det som man läst. Idag blir det lite mer lämnade själva med sina läsoplevelser.

7. Analys

Mitt syfte med studien var att ta reda på varför eleverna läser, hur deras attityd gentemot skönlitteratur är och hur eleverna arbetar med skönlitteratur i skolan.

Jag har undersökt högstadielärares läsvanor och åsikter om läsning i skolan, vad de anser om den läsundervisning som de har erfarenhet av. Undersökningen visar på att det är en ganska låg andel ungdomar som läser skönlitteratur på egen hand i de två skolorna där undersökningen gjorts. De största anledningarna till detta tycks vara att eleverna får för lite tid till läsning i skolan och att eleverna önskar hjälp med att hitta böcker som kan passa elevernas intresse.

7.1 Förståelse för varför man ska läsa

Chambers (2011) skriver just att utbyte av åsikter, tankar och uppfattningar om det lästa ökar läsoplevelsen hos varje individ. Genom att samarbeta och integrera med varandra konstrueras kunskap (Dysthe, 2003). Detta verkar vara något som eleverna i fokusgrupperna saknar och faktiskt efterfrågar. Dysthe (2003) skriver också om att elevernas vilja till att lära sig är beroende på om de upplever meningsfullhet eller ej i det som görs. Genom att eleverna i fokusgrupperna inte riktigt förstår varför de läser eller vad de ska göra med uppgiften, tolkar jag som en bidragande faktor till att eleverna inte ser någon mening med att läsa och inte finner motivation till att ta tag i läsningen.

Vygotskij (1987) skriver om att tanke och tal är nära sammankopplat och båda delar är beroende av sociala kontakter. Så genom att lämna eleverna själva med deras tankar om det lästa, utvecklas kunskaperna inte och det blir svårare att nå den proximala utvecklingszonen där eleverna är i behov av både varandra och läraren. (jfr. Vygotskij 1987).

Den funktionaliserad undervisningen bygger på att eleverna inte bara ska läsa, utan även förstå det man läser och vad det faktiskt är man läser. Genom förståelse för det lästa och sammanhanget utvecklas de språkliga färdigheterna och eleverna kan få förståelse för hur de kan använda innehållet i texten. Men för att detta ska ske, krävs det att kommunikation och innehåll ligger i fokus (jfr. Malmgren 1996). Utifrån enkäten och fokusgrupperna är detta inget man lägger vikt vid i undervisningen gällande skönlitteratur. Snarare verkar det som att läsandet ska ske bara för läsandets skull.

Langer (2005) menar att samtal om texten är något som mer eller mindre måste ske för att elever ska kunna utveckla sina egna och andra människors möjligheter att formulera sina tankar och ta del av andras tankar för att få en djupare förståelse för texten. Genom det gemensamma samtalet om textens mening och möjligheter blir eleverna de litterära tankarna som behövs för att skapa morgondagens förutsättning (Langer 2005). Detta är dock inget som sker av sig själv, utan kräver både tid och arbete, något som måste få ta tid att tränas på och bör ske på lektionstid då det inte kommer av sig själv. Inom Critical literacy (Jönsson 2013) behöver eleverna få möjlighet att tillsammans med läraren att undersöka olika texter som finns omkring dem. Eleverna får på så sätt utforska sig själva och den värld de lever igenom att kritiskt granska texterna, men även detta kräver att man tar in texterna som moment under lektionstid.

Det är också viktigt att ta den proximala utvecklingszonen i beaktning. Det är i utvecklingszonen som en individ är mottaglig för instruktioner och förklaringar, vilket innebär att eleven tillsammans med andra når lärprocesser genom samarbete. Genom utbyte av tankar, åsikter och uppfattningar sinsemellan gör att eleverna närmar sig zonen. Detta appliceras inte bara på elever emellan utan även mellan elev och lärare. Enligt Vygotskij (1987) är målet för högt, kunskapsmässigt, för att eleven på egen hand ska klara av det. Därför behöver eleverna både varandra och läraren för att nå målet.

7.2 Välja texter

Att hitta rätt litteratur till eleverna är sällan en enkel sak att göra. Nilsson (2007) tar upp fyra faktorer som man ska ta i beaktning när man väljer. Det ska vara relevant litteratur, ha en innebörd, till viss del vara parallell med elevernas verklighet och ha en innebörd för eleverna. Detta kräver att läraren har en bra bild över vad det är för elevunderlag man har att göra med, och att man håller sig uppdaterad i vad det finns för litteratur att välja mellan. Eleverna som svarat på enkäten och eleverna i fokusgrupperna är ganska tydliga med att de hade önskat hjälp att hitta böcker som passar dem, både utifrån intresse och svårighetsgrad. Rosenblatt (2002) skriver just att det är mycket läraren ska ha i åtanke när man ska välja litteratur till sin undervisning. Rosenblatt menar att det beror mycket på lärarens val av litteratur om eleverna ska få en meningsfull litteraturläsning. Hon menar att ska man lyckas med detta så krävs det nästan att läraren själv har ett genuint intresse för läsning och för sina elever. Det är också viktigt att man

är medveten om att effert läsning av skönlitteratur många gånger utgör en stor del av undervisningen (Rosenblatt, 2002 s.15). Risken med detta är att elevernas upplevelser av estetisk läsning minskar och i vissa fall även helt uteblir. Mister eleverna chansen till estetisk läsning är risken stor att intresset för läsning av skönlitteratur inte ökar. Ett första steg till att skapa eller öka läsintresset hos eleverna kan vara genom estetisk läsning.

Roe (2014) tar upp att det är viktigt att eleverna själva får möjlighet att påverka vad som ska läsas vid individuell läsning. Men för att detta ska fungera måste de flesta elever få vägledning i vilka texter som kan passa individens nivå. Dock är detta omöjligt om texten ska läsas i helklass eller gruppvis. Men då får man utgå ifrån den förväntade kunskapsnivån, men ändå ta i beaktning att innehållet ska uppfattas som relevant för eleverna, till exempel att handlingen är om något som eleverna till viss del kan relatera till. Som hjälp för läraren att hitta passande texter är det väldigt bra att ta hjälp av bibliotekarien, och att visa eleverna vilken hjälp bibliotekarien kan vara för att hitta något som passar eleverna.

En annan sak som Chambers (2016) tar upp som är viktig för läraren, är att ta reda på vilka erfarenheter eleverna har sedan tidigare, vad som är elevernas bokbakgrund. Enligt min undersökning läste eleverna mer när de gick på mellanstadiet, en anledning till detta kan vara just att lärarna hade bättre koll på vad eleverna läst sedan tidigare och att det var då lättare att hitta nya böcker som kunde passa eleverna. När eleverna kom upp på högstadiet har en del bytt skola och alla har bytt lärare, detta gör det svårare för de nya lärarna att veta vad eleverna har för bokbakgrund. Då gäller det att man samtalar med eleverna om tidigare litteraturerfarenheter.

7.3 Lärarens ansvar

Chambers (2016) menar att det är viktigt att läraren är väl förberedd. En del kan vara dels att läraren läser mycket och har en bra bild av utbudet som finns för eleverna. En annan sak är att när man valt en bok är att man gärna ska läsa den några gånger och själv göra en utförlig analys av den. Genom att göra detta kan man introducera boken ingående eller läsa delar av boken med god inlevelse, och man kan lättare svara på ett adekvat sätt när eleverna har frågor eller funderingar.

Gärdenfors (2011) menar att hos yngre elever finns det en inre motivation till lärande, men den minskar succesivt ju längre eleverna är i det svenska skolsystemet. Därför blir det extra viktigt för läraren att väcka den inre motivationen hos eleverna, detta genom att ta lärdom av det informella lärandet. Den yttre motivationen kan läraren ge till eleverna genom beröm, uppmuntran och i vissa fall även hot om konsekvenser, men det är den inre motivationen som är den svåraste att nå.

Om man som lärare vill uppnå att eleverna finner läsmotivation kan man som start följa Gambrells (2011) sju regler som en hjälp på vägen. Tittar man på Gambrells regler är det dock inte så underligt att eleverna i undersökningen uttrycker att de inte läser skönlitteratur med tanke på att de även uttrycker att de saknar tillräckligt med tid för läsning, ett brett urval av skönlitteratur och samtal kring det lästa. Det handlar inte bara om att förse eleverna med kunskap om att avkoda och förstå texterna, målet är att utveckla deras fulla potential av läs- och skrivförmågan. Följer man Gambrells regler så ser man att det är ganska mycket jobb bakom läsningen i skolan, men för att få eleverna att bli motiverade och goda läsare krävs det hårt arbete.

8. Slutsats och diskussion

Utifrån min undersökning och tidigare forskning kan jag dra slutsatsen att elever läser i allt mindre utsträckning och att läraren har en avgörande roll när det gäller elevernas läsvanor. Mitt resultat visar att majoriteten av eleverna i undersökningen bara läser om de känner sig tvingade till det, och att den läsning som de känner att skolan kräver sker som en form av läsläxa. Eleverna ser ingen riktig mening med att läsa då de uppfattar det som att det aldrig görs någonting av det de läser. Med tanke på detta verkar eleverna inte ha varken någon inre eller yttre motivation till läsning i detta fall. Detta är en stor brist för eleverna, som i långa loppet kommer påverka deras läs- och skrivförmåga.

Det avgörande arbetet för att fånga in eleverna i den skönlitterära världen, ligger på läraren. Det är ett omfattande arbete som kräver både tid och engagemang, men i långa loppet kommer det resultat, något även forskning visar på. Det är dock väldigt många aspekter att ta hänsyn till vid valet av skönlitteratur. En är igenkänning, och för att hitta skönlitteratur utifrån detta gäller det att läraren ställer den didaktiska frågan Vem? ska läsa texten. För att kunna svara på den gäller det att man har en bra bild av vilka elever det är som sitter i ditt klassrum, inte en helt enkel uppgift. Genom att samtala och visa intresse för vilka eleverna är kan man dock få reda på en hel del, dock är eleverna individer och det är svårt att hitta något som kan passa alla. Då får man generalisera och försöka hitta något som i alla fall inte är helt utanför elevernas liv. Tyvärr kommer det alltid finnas elever som inte alls känner sig inkluderade i textvalet, och det kommer man nog aldrig ifrån helt. Även om det är så, så är det viktigt att man som lärare gör sitt yttersta för att hitta matchningar. För att man som lärare ska kunna ha möjlighet att hitta matchningar så krävs det att det finns ett rikt och varierat urval av texter. Har man tur som lärare har man ett skolbibliotek med tillhörande bibliotekarie som kan hjälpa en. En bibliotekarie är en resurs som man som lärare verkligen ska nyttja om man har möjlighet, denne sitter på kunskap om väldigt mycket olika texter, innehåll och matchningar. Har man även lite mer tur kan man som lärare få styra lite över vilka klassuppsättningar som köps in. Det gäller att man håller ett bibliotek uppdaterat med sådant dagens elever kan vara intresserade av att läsa idag. En ungdomsroman som var populär för 10 år sedan fungerar kanske inte lika bra idag, även om dilemmat i boken kanske är likt så finns det detaljer runt om kring som gör att eleverna inte känner igen sig, så som elektronik, hur man umgicks eller liknande.

Något som var tydligt i mitt resultat är att eleverna uppfattade det som att man inte fick lektionstid till läsning. För att skapa motiverade läsare gäller det att man enligt Gambrell (2011) ger eleverna många lästillfällen och tillräckligt med tid för läsning. Genom att ta in läsningen i klassrummet tror jag att eleverna ser på läsningen som något som har med inläring och utveckling att göra, och inte bara något man gör på sin fritid. Att läsa en skönlitterärtext kan vara lika kunskapsgivande som att läsa en faktatext, ändå tycks det inte vara så i elevernas ögon. Kanske är det även så det ser ut i övriga samhället, men då blir det extra viktigt att man som lärare kämpar för att förändra denna bild av skönlitteratur.

En viktig del för att skapa motivation tycks vara att låta eleverna själva välja vad de ska läsa. Detta är svårt när man ska arbeta med texten i klassrummet, men det man kan göra är att som lärare välja ut några texter som eleverna sen får välja bland, då har eleverna ändå fått göra ett aktivt val av text samtidigt som läraren styr över utbudet och kan skapa ett relevant innehåll till undervisningen. Genom detta sätt kan man också skapa grupper med eleverna som läser samma text, för det är viktigt att eleverna får dela och samtala om sina läsoplevelser med varandra. För att göra detta finns det väldigt många olika sätt att arbeta på, det är viktigt som lärare att man hittar arbetssätt som passar både sig själv och gruppen. Dock ska man vara medveten om att det inte finns en universal metod som fungerar på alla, så det är viktigt med variation också. Det svåra kan vara att hitta uppgifter som ligger på rätt nivå, det ska vara utmanande men inte för svårt samtidigt som det inte får vara för enkelt för då skapas heller ingen motivation. Ännu en gång är det viktigt för läraren att veta vilka elever det är som sitter där i klassrummet.

Sammanfattningsvis kan jag konstatera att eleverna läser relativt lite, och mindre på högstadiet än vad de gjorde på mellanstadiet. Enligt eleverna själva beror detta på att man läste på lektionstid i en större utsträckning än vad de gör idag. Många av eleverna i undersökningen tycker att läsning rent ut sagt är tråkigt att ägna sig åt, en attityd som man inte ändrar på i en handvändning. Men om man arbetar aktivt med det så kan i alla fall få eleverna att känna en mening med läsning och med tiden kanske ändra attityden gentemot skönlitteratur. Anledningen till att resultatet ser ut som det gör i denna undersökning beror nog just mycket på hur eleverna är vana vid att arbeta med

skönlitteratur och att det nästan ses mer som en pausaktivitet än något meningsfullt och lärorikt.

Efter att ha gjort detta arbete är jag ännu mer motiverad till att ta in skönlitteraturen i klassrummet och att arbeta aktivt med den. Att synliggöra för eleverna vad man faktiskt kan lära sig av skönlitteraturen, både om sig själv, om andra och om den värld vi lever i. Att få eleverna att uppfatta skönlitteratur både som något njutbart där man kan få lov att bekanta sig med något nytt eller igenkänningsbart, men även som något där man kan lära sig något både om den värld vi lever i och människorna som finns i den. Att hjälpa eleverna att få upp ögonen för vad som händer med texten om vi arbetar tillsammans med den och lyfter fram det lästa ordet.

9. Fortsatt forskning

Jag anser att man kan använda min empiriska studie som en del av fortsatt forskning som rör elevers läsvanor och vad som kan skapa fler läsande elever. För vidare forskning hade jag valt att fördjupa mig i vad som händer mellan mellanstadiet och högstadiet med elevers läslust. Flera av eleverna svarade att de läste mer på mellanstadiet än vad de gör på högstadiet, hur kommer det sig? På vilket sätt är läsundervisningen annorlunda på mellanstadiet i jämförelse med den som sker på högstadiet? Jag hade också tyckte det var intressant att titta på vad som händer med elevers motivation när man tar in skönlitteraturen i klassrummen och även in i andra ämnen. Detta skulle kunna undersökas bland annat genom klassrumsobservationer.

Referenser

Alvehus, Johan (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. Upplaga 2
Stockholm: Liber

Axelsson, Monica & Jönsson, Karin (2013). *Bygga broar och öppna dörrar: att läsa, skriva och samtala om texter i förskola och skola*. 2., uppdaterade uppl. Stockholm:
Liber

Bryman, Alan (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Upplaga 3). Stockholm: Liber.

Chambers, Aiden. (2016). *Böcker inom och omkring oss*. ([Ny utg.]). Stockholm: Gilla böcker.

Dysthe, Olga (red.) (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur
Oxford

Ewald, Annette (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår, kapitel 3, 6 och 8*. Malmö Högskola: Lärarutbildningen.

<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/4095/Ewald%20Avhandling%20MUEP.pdf>
(hämtad 20-04-18)

Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002).

Stockholm: Vetenskapsrådet Tillgänglig på Internet:

http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

(hämtad 20-04-18)

Gambrell, Linda B. (2011). Seven Rules Of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*.

Gärdenfors, Peter (2011). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. 1. utg.
Stockholm: Natur & kultur

Guthrie J, Hoa L, Wigfield A, Tonks S, Humenick N & Littles E. (2006) *Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years*.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X06000269?via%3Dihub> (hämtad 20-05-20)

Jönsson, Karin (2007). Litteraturarbetets möjligheter: en studie av barns läsning i årskurs F-3. Malmö studies in educational sciences, No. 33. Malmö: Malmö Högskola.
<http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/4089/?sequence=1> (hämtad 20-04-18)

Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos

Malmgren, Lars-Göran (1996). *Svenskundervisning i grundskolan. 2.*, [aktualiserade] uppl. Lund: Studentlitteratur

Molloy, Gunilla (2002), *Läraren, litteraturen, eleven [Elektronisk resurs] : en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*, Lärarhögsk., Stockholm
<http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1151440&dswid=8047>
(hämtad 20-04-18)

Nilsson, Jan (2007). *Tematisk undervisning*. Lund: Studentlitteratur

O'Garro, J. (2017). *Factors that Influence the Reading Motivation of Fourth and Fifth Grade Students in a Midwest Urban Elementary School*. (Doktorsavhandling, 10680384) University of Nebraska at Omaha: ProQuest Dissertations Publishing.
<https://search.proquest.com/docview/1979342181> (hämtad 20-05-20)

Olin-Scheller, Christina (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Diss. Karlstad : Karlstads universitet, 2007 Internet:
<http://www.diva-portal.org/kau/theses/abstract.xsql?dbid=474> (hämtad 20-04-18)

Patel, Runa & Davidson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 4., [uppdaterade] uppl. Lund: Studentlitteratur

PISA 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap. (2019). Stockholm: Skolverket <https://www.skolverket.se/publikationer?id=5347> (hämtad 20-04-18)

Roe, Astrid (2014). *Läsdidaktik. Efter den första läsinläringen*. Malmö: Gleerup.
Rosenblatt, Louise M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur

Schmidt, C. (2013). *Att bli en sån' som läser: barns menings- och identitetskapande genom texter*. Diss. Örebro : Örebro universitet, 2013. Örebro.
<http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:656947/FULLTEXT02.pdf> (hämtad 20-04-18)

Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan> (hämtad 20-04-18)

Stenlund, Karin (2017). *Läsutveckling under mellan- och högstadiet [Elektronisk resurs] En longitudinell studie av läsfärdigheter hos elever med och utan lässvårigheter*. Diss. Stockholm : Stockholms universitet, 2017
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-140452> (hämtad 20-04-18)

Trost, Jan & Hultåker, Oscar (2016). *Enkätboken*. 5., [moderniserade och rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Unrau, N., Ragusa, G. & Bowers, E (2015). Teachers focus on motivation for reading: "It's all about knowing the relationship". *Reading Psychology*,. <https://eds-a-ebshost-com.proxy.mau.se/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=30eb6559-7b89-4295-a21c-b87953453d1e%40pdc-v-sessmgr02> (hämtad 20-05-20)

Vygotskij, Lev Semenovič (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky Vol. 1 Problems of general psychology including the volume Thinking and speech*. New York: Plenum P

Yang, Badri, Al Rashedi och Almazroui (2018) *The role of reading motivation, self-efficacy, and home influence in students' literacy achievement: a preliminary examination of fourth graders in Abu Dhabi*. Abu Dhabi, United Arab Emirates: Abu Dhabi Department of Education and Knowledge

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1186/s40536-018-0063-0.pdf> (hämtad 20-05-20)

Bilaga

Enkät om läsning av skönlitteratur

Försök att tänka igenom svaren ordentligt, och svara på frågorna så bra som möjligt. (Enkäten besvaras anonymt)

1. Är du Tjej Kille

2. Årskurs 7 8 9

3. Ungefär hur många timmar i veckan läser du skönlitteratur?

I skolan: (Välj ett alternativ)

- <1h
- 1-4h
- 5 - 10 h
- > 10 h

På fritiden: (Välj ett alternativ)

- <1h
- 1-4h
- 5 - 10 h
- > 10 h

4. Vad tycker du om att läsa skönlitteratur? Sätt ett kryss på strecket!

Urtråkigt

Jätteroligt

5. Tänk på den bästa bok du någonsin läst. Vad är så bra med den? (Du kan välja flera alternativ) Spännande

- Rolig
- Jag kände igen mig i den
- Intressant
- Gav mig information om något intressant
- Annat: _____

6. Försök att jämföra med när du gick i mellanstadiet. Läser du idag: (Välj ett alternativ)

- Mycket mer
- Lite mer
- Ungefär lika mycket
- Lite mindre
- Mycket mindre

7. Varför läser du skönlitteratur? (Du kan välja flera alternativ)

- Det är roligt
- Det är avkopplande
- Det är spännande
- Skolan kräver det av mig
- För upplevelsens skull
- Jag läser aldrig skönlitteratur
- Annat: _____

8. Vad skulle kunna få dig att läsa mer skönlitteratur? (Du kan välja flera alternativ)

- Mer lästid i skolan
- Bättre hjälp att hitta bra böcker som passar mig
- Bättre öppettider i biblioteket

- Mer lugn och ro hemma
- Att kompisar också läste och var intresserade
- Inget skulle kunna få mig att läsa mer
- Annat: _____

Tack för att du ville hjälpa mig med min undersökning!

Emma Barnholdt