



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Pojkars läsning

**En intervjustudie om hur man kan öka motivationen
att läsa skönlitteratur hos pojkar i högstadieåldern**

**Nina Olin
Susanne Lövgren**

Kurs: LAU925:2, Examensarbete, 15 hp

Program: VAL/ULV

Termin: HT14

Kursansvarig institution: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Handledare: Mona Arfs

Examinator: Staffan Stukát

Abstract

Examensarbete:	LAU925 15 hp
Titel:	Pojkars läsning. En intervjustudie om hur man kan öka motivationen att läsa skönlitteratur hos pojkar i högstadieåldern
Författare:	Nina Olin, Susanne Lövgren
Termin/år:	HT2014
Handledare:	Mona Arfs
Examinator:	Staffan Stukát
Rapport nr:	HT14 IPS LAU925:3
Nyckelord:	pojkar, läsvanor, motivation, skönlitteratur, didaktiska grundfrågor

Sammanfattning:

Studiens syfte var att hitta framgångsfaktorer för att motivera pojkar i högstadiet att läsa skönlitteratur. För att uppnå syftet har vi undersökt vilken inställning pojkar i årskurs 7-9 har till läsning av skönlitteratur. Vi har även undersökt hur lärare i svenska på högstadiet arbetar med skönlitteratur samt hur de motiverar pojkar att läsa.

Vår undersökning vilar på de didaktiska grundfrågorna. Den forskning som har varit mest relevant för vår studie härrör från Molloy, Brodow och Rininsland samt Chambers. Vi har även haft stor nytta av läsundersökningar och Läroplan för grundskolan 2011.

En kvalitativ metod i form av halvstrukturerade intervjuer användes och vi intervjuade 30 pojkar i årskurs 7-9 och 10 lärare i svenska, på tre kommunala skolor. Av lärarna var åtta kvinnor och två män. Vi delade upp intervjuerna mellan oss och varje respondent intervjuades individuellt. Vi arbetade sedan gemensamt med resultaten via Google Drive och Skype. På så sätt kunde vi kategorisera, analysera och dokumentera resultaten tillsammans.

Framgångsfaktorer för att motivera pojkar att läsa skönlitteratur är enligt våra intervjuade lärare högläsning av läroplanen, boksamtal/diskussioner i helklass, att hitta litteratur som relaterar till pojkarnas intressen samt att jämföra bok och film. Några har även förespråkat läslogg, loggbok, läsutmaningar som triggar pojkarnas tävlingsinstinkt, gruppläsning och rollspel. Enligt vår studie kan man dock göra mer för att motivera eleverna. Lärarna bör lyfta läroplanens alla mål mycket tydligare, ha motiverande samtal, vara tydligt positiva till läsning, visa att de själva är läsare och läsa betydligt mer ungdomslitteratur än våra respondenter (flera läste endast 1-2 titlar/år). En god relation till eleverna och kunskap om deras kulturella kapital, bättre och mer hemliga läsmiljöer samt tillgång till bibliotek, är också motiverande faktorer. Eftersom bättre läsförståelse gagnar alla ämnen, bör också alla lärare sträva efter att pojkarna läser mer. Sådana gemensamma mål underlättas av ett ämnesövergripande arbetssätt, vilket också är vad lärarna själva efterfrågar. Vi tror att det kan göras stora vinster om lärarna får tid att diskutera didaktiska grundfrågor och motivationshöjande faktorer, vilket innebär att fortbildning och kollegialt lärande behövs. Enligt både lärarna och pojkarna själva är det största hindret för läsningen den digitala världen. Vi rekommenderar starkt att lärare sätter sig in i den nya tekniken så att de kan nyttja den i undervisningen, kommunicera med eleverna och lära känna deras verklighet.

Vi tror inte att alla pojkar kan bli läsare. Vi tror dock att man kan få fler pojkar som inte läser alls att bli så kallade måsteläsare, och fler måsteläsare att "kliva upp" till kategorin läsare, om man tar till sig av vår studies resultat.

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
2. Syfte och frågeställningar	4
3. Bakgrund	5
3.1 Skolans styrdokument	5
3.2 Läsundersökningar	6
4. Teori och forskning	7
4.1 Teoretiskt perspektiv	7
4.2 Läsförståelse, läsförmåga och läslust	7
4.3 Didaktiska grundfrågor.....	10
4.3.1 Didaktisk grundfråga: Vem? Eleven.....	10
4.3.2 Didaktisk grundfråga: Vem? Läraren	11
4.3.3 Didaktiska grundfrågor: Vad? Varför?	12
4.3.4 Didaktisk grundfråga: Hur?	14
4.3.5 Didaktiska grundfrågor: När? Var?	16
4.4 Sammanfattning av kunskapsläget	17
5. Metod	17
5.1 Val av metod.....	18
5.1.1 Metoddiskussion	20
5.2 Urval	20
5.2.1 Urval av skolor, lärare och elever.....	21
5.3 Intervjuer och dess genomförande.....	21
5.4 Bearbetning av data	23
5.5 Studiens tillförlitlighet.....	23
5.6 Etiska ställningstaganden	24
6. Resultat	25
6.1 Pojkarnas svar.....	25
6.1.1 Pojkarnas svar: Vem? Eleven	25
6.1.2 Pojkarnas svar: Vad?	25
6.1.3 Pojkarnas svar: Varför?	25
6.1.4 Pojkarnas svar: Varför inte?	26
6.1.5 Pojkarnas svar: Hur?.....	27
6.1.6 Pojkarnas svar: När? Var?	27
6.2 Lärarnas svar.....	27
6.2.1 Lärarnas svar: Vem? Eleven	27
6.2.2 Lärarnas svar: Vem? Läraren.....	27
6.2.4 Lärarnas svar: Varför?	28
6.2.5 Lärarnas svar: Varför inte?	28
6.2.6 Lärarnas svar: Hur?.....	28
6.3 Sammanfattning av resultaten	29
7. Diskussion	30
7.1 Vem är eleven?	30
7.2 Vem är läraren?	30
7.3 Vad för slags skönlitteratur efterfrågas av pojkarna, och vad erbjuder lärarna?.....	31

7.4 Varför ska man läsa skönlitteratur, och varför läser pojkarna enligt dem själva?.....	33
7.5 Varför läser pojkarna inte skönlitteratur?.....	34
7.6 Hur kan pojkarnas motivation att läsa stimuleras?.....	35
7.7 Sammanfattning och frågeställningar.....	37
8. Avslutning.....	40
Referenslista.....	41
Bilaga 1 Intervjuguide pojkarna.....	44
Bilaga 2 Intervjuguide lärare.....	45
Bilaga 3 Översikt struktur.....	46
Bilaga 4 Missiv rektor.....	48
Bilaga 5 Missiv lärare.....	49
Bilaga 6 Missiv målsman.....	50

1. Inledning

Dagens samhälle ställer höga krav på förmågan att kunna använda, förstå och tyda den information som vi ställs inför. Det är därför viktigt med goda läsfärdigheter, både för en lyckad skolgång och för att senare kunna vara delaktig i och kunna påverka vårt samhälle. Läsförståelse och läsförmågan är något som eleverna ska träna på i skolans alla ämnen, då detta bidrar till deras språkutveckling och gör att de kan tillgodogöra sig kunskaper. Senare års debatter om läsförståelse har fått fart då nya studier som PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och PISA (Programme for International Student Assessment) visar att svenska elevers resultat inte längre ligger i toppskiktet, utan att de har försämrats jämfört med andra länder. Pojkarnas resultat har försämrats mest, de uppfattar inte syftet med läsningen och deras läslust har minskat. Även läsförståelsen är lägre än tidigare. Ett pressmeddelande från Skolverket (2014a) visar att andelen elever som gick ut årskurs 9 med ofullständiga betyg ökade från 12,4 % 2013 till 13,1 % våren 2014. Eftersom läsförmågan påverkar all kunskapsinhämtning gör detta sammantaget att pojkars läsning och hur man kan öka deras motivation är ett intressant och angeläget forskningsområde för oss lärare.

Under våra knappt 20 år som lärare har vi många gånger stött på problem när det gäller att få pojkar att läsa skönlitteratur. Flertalet pojkar visar en tydlig ovilja till att läsa böcker. Många lärare har svårt att hitta fungerande framgångsfaktorer för att motivera pojkar i högstadiet att läsa skönlitteratur.

Vi vill få en inblick i hur pojkar läser i dag samt hur lärarna motiverar dem. Genom att ta del av tidigare forskning och genomföra en egen empirisk undersökning ska vi skaffa oss en större förståelse för hur man i praktiken kan öka intresset för läsning. Begreppet motivation används ofta i pedagogiska sammanhang och vi finner det vara ett rimligt antagande att det finns ett samband mellan elevers studiemotivation och deras intresse för att läsa.

Relevansen i uppsatsen stöds av skolans styrdokument och vi hoppas att vi genom denna uppsats ska kunna kartlägga de framgångsfaktorer och verktyg som finns för att motivera eleverna, det vill säga hur man på ett framgångsrikt sätt kan arbeta för en ökad läslust hos pojkar på högstadiet.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med vår uppsats är att hitta framgångsfaktorer för att motivera pojkar på högstadiet att läsa skönlitteratur. För att uppnå syftet ska vi undersöka vilken inställning pojkar i årskurs 7-9 har till läsning av skönlitteratur av olika slag. Vi ska även undersöka hur lärare i svenska på högstadiet arbetar med skönlitteratur samt hur de motiverar pojkar att läsa.

Frågeställningar:

- Vad tycker pojkar i årskurs 7-9 om att läsa skönlitteratur?
- Vad läser de för skönlitteratur?
- Vad motiverar pojkarna att läsa?
- Vad hindrar pojkarna från att läsa?
- Hur arbetar lärare på ett framgångsrikt sätt för att motivera pojkars läsning av skönlitteratur?

Vi har valt att avgränsa vår undersökning till att enbart studera pojkars läsning och motivation. Vi jämför inte med flickors läsning eller lägger in ett genusperspektiv, annat än det som

framkommer under våra teoristudier och är relevant för hur pojkar är som läsare. Att även fokusera på och undersöka dessa aspekter skulle göra vår studie alltför omfattande.

3. Bakgrund

I denna del gör vi en mindre historisk tillbakablick på de styrdokument som rör läsning av skönlitteratur i ämnet svenska för årskurs 7-9 som visar hur innehållet förändrats genom åren. Vi fortsätter med en presentation av några läsundersökningar som är aktuella för vår studie, för att skapa ytterligare förståelse för problemområdet.

3.1 Skolans styrdokument

I Läroplan för grundskolan, 1969 (Lgr 69) står det i kursplanerna för svenska att undervisningen bör stimulera elevernas läslust. Det ska även ingå upplevelseläsning under lärarens ledning i syfte att utveckla elevernas intresse för litteratur och odla deras sinne för språket. Genom läsning av litteratur, som svarar mot deras utvecklingsnivå, bör eleverna få stifta bekantskap med några betydande författare, huvudsakligen från modern tid. Dessutom ska fri läsning med individuell rådgivning efter elevernas val i olika boksamlingar ingå i undervisningen.

Läroplan för grundskolan, 1980 (Lgr 80) uttrycker att litteraturläsning ska syfta till att skapa ett bestående bok- och läslust. I litteraturen ska eleverna få möta verkligheten så som andra människor upplever och tolkar den. De ska få inblick i materiella och sociala villkor från olika tider och olika delar av världen. Möten med människor i litteraturen ska ge dem lustfyllda upplevelser av skönhet, humor och spänning men också ge dem perspektiv på sig själva i förhållande till deras egen och andras livssituation. Eleverna ska bli bekanta med människor och miljöer i ett stort antal böcker, både nyare och äldre. Det står även att skönlitteraturen ska vara dominerande i ämnet svenska då sakprosan dominerar läsningen i orienteringsämnena. Läsning av mycket skönlitteratur underlättar dessutom läsningen av sakprosa.

I Läroplan för grundskolan, 1994 (Lpo 94) kan man under rubriken kursplaner för svenska läsa att skönlitteratur ska förmedla erfarenheter och upplevelser, hjälpa människan att förstå sig själv och världen och bidra till att forma identiteten. Skönlitteraturen ska ge möjligheter till empati och förståelse för andra och för det som är annorlunda. Den ska även ge möjlighet för omprövning av värderingar och attityder. Därigenom kan motbilder formas exempelvis mot rasism, extremism, stereotypa könsroller och odemokratiska förhållanden. När ungdomar möter skönlitteratur ska det också innebära möjligheter för dem att tillägna sig litterära mönster och förebilder. Skönlitteratur ska ge kunskaper om barns, kvinnors och mäns livsvillkor under olika tider och i olika länder. Litteraturen ska även ge perspektiv på det nära och vardagliga. Såväl det gemensamma utbytet som den individuella erfarenheten, bidrar till att ge svar på de stora livsfrågorna. I arbetet med skönlitteratur kan skilda kulturella erfarenheter mötas och eleverna ges möjlighet att utveckla ett eget förhållningssätt. Lpo 94 beskriver tydligt de fördelar som finns med att utnyttja i skönlitteraturen.

Vidare står det i Lpo 94 att undervisningen ska anpassas till varje enskild elevs förutsättningar och behov. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för undervisningen och skolan ska ansvara för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt. Ämnet svenska syftar även till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att uppleva och lära av skönlitteratur. Språkförmågan är viktig både i skolan och för elevernas fortsatta liv och verksamhet.

I Läroplan för grundskolan, 2011 (Lgr 11) är skönlitteraturens roll i undervisningen fortsatt stark. Eleverna ska möta och få kunskap om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. Undervisningen ska ge eleverna rika möjligheter att läsa och upptäcka glädjen i att med hjälp av litteraturen, förflytta sig i tid och rum och ta del av andras berättelser. På så sätt kan de utveckla läslust och intresse för litteratur. För att få ett brett perspektiv på litteraturen räcker det inte med att läsa modern svensk skönlitteratur, utan denna måste kompletteras med litteratur från andra delar av världen. Ytterligare en viktig punkt i Lgr 11 (Skolverket, 2011a) är att litteraturen kan vara en källa till tröst och stöd för den som söker svar på frågor om sitt liv och sin omvärld. Den kan också ge kunskaper som är svåra att få på något annat sätt. Genom att eleverna får föra diskussioner om livsfrågor utifrån litteraturen kan undervisningen uppnå syftet att eleverna ska utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden.

Alla läroplanerna har betonat vikten av skönlitteratur i undervisningen. Från 1969-2011 har läroplanerna gått från att förespråka mer lärarstyrd läsning med litteratur från samtida författare, till att man även ska läsa äldre litteratur från olika delar av världen. Eleverna ska dessutom ges möjlighet att leva sig in olika personers liv via litteraturen, och kunna jämföra med sina egna erfarenheter. Detta för att göra dem redo att bli aktiva samhällsmedborgare.

3.2 Läsundersökningar

Redan 1971 gjordes den första läsundersökningen i Sverige av IEA (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) som kom att uppföljas 20 år senare, 1991. Vid båda dessa tillfällen testade man elever i årskurs 4 och 8 och resultaten man fick av dessa var att läsförmågan inte förändrats nämnvärt (Skolverket 1995).

Det finns idag två stora återkommande läsundersökningar där Sverige deltar: PIRLS och PISA. I båda dessa rankas länder och jämförs med varandra, och även skolans roll i de medverkande länderna värderas. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) är en internationell studie som startade 2001 där Skolverket står för genomförandet i Sverige. Man tittar i denna studie på elevernas läsförmåga, läsvanor och attityd till läsning. Provet består av två delar där barn i åldern 9-10 år testas på sin läsförmåga i den ena, och elever, föräldrar, lärare och rektorer får svara på enkäter i den andra. Dessa resultat vägs sedan samman. År 2006 genomfördes nästa undersökning där flera delar från den tidigare undersökningen återanvändes så att man kunde studera förändringar i läsförståelse. Den tredje undersökningen genomfördes 2011 och det övergripande resultatet var att eleverna hade blivit sämre på att läsa faktatexter än i tidigare mätningar, samt att pojkar läste sämre än flickor.

PISA (Programme for International Student Assessment) är en OECD-studie som mäter kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap. Skolverket håller även i denna studie för de svenska eleverna. Man vill se hur utbildningssystemet i respektive land rustar eleverna för framtiden. Eleverna, som i denna studie är 15 år, får göra tester och liksom i PIRLS ingår det enkäter, här till elever och rektorer. PISA genomförde sin första undersökning år 2000 och återkommer med en ny vart tredje år. Vid varje undersökning är ett av de tre ovan nämnda ämnena utvalt som huvudämne.

Skolinspektionen publicerade 2012 kvalitetsgranskningsrapporten *Läsundervisning inom ämnet svenska för år 7-9*, där det konstateras att eleverna inte utmanas tillräckligt i sin läsning. Enligt rapporten är det viktigt att skolorna arbetar för att skapa en undervisningsmiljö där eleverna känner att deras frågor och intressen bemöts med lyhördhet från lärarens sida. Elever som blir uppmuntrade att göra sitt bästa och känner att det blir utmanade genom att få pröva

sina upplevda gränser når högre resultat. Enligt denna rapport har det även stor betydelse för elevernas lärande att de har tillgång till skolbibliotek och skolbibliotekarier. Världens största digitala bibliotek för utbildning kallas ERIC och finns i England. Där genomfördes en undersökning 2010 som visade att elever som lånar böcker på biblioteket läser över sin förväntade nivå samt har en positiv attityd till läsning.

Lärarnas Riksförbund gjorde 2006 en undersökning om elevernas läsvanor i årskurs 9. Hela 17 % av pojkarna i undersökningen hade inte läst en enda bok under den senaste terminen. I rapporten konstateras att de elever som inte läser skönlitteratur är mindre toleranta än genomsnittet.

4. Teori och forskning

Vi har tagit del av forskningsrapporter, artiklar, undersökningar, styrdokument samt annan litteratur som berör pojkars läsvanor och motivation för att skaffa oss en god teoretisk grund inför intervjuer och analys. Detta avsnitt inleds med en redogörelse av vårt teoretiska perspektiv. Därpå följer en beskrivning av teorier kring läsförståelse, läsförmåga och läslust. Därefter redogör vi för de didaktiska grundfrågorna, som utgör grunden för vår studie. Avslutningsvis gör vi en kort sammanfattning av avsnittet.

4.1 Teoretiskt perspektiv

Att ha ett vetenskapligt förhållningssätt kan innebära olika saker beroende på vilket teoretiskt perspektiv och syfte ens studie har. Stukát (2011) menar att ett vetenskapligt arbete kännetecknas av "kritiserbarhet, kontrollerbarhet och kommunicerbarhet" (s. 9). Av denna anledning är det viktigt att veta vilket perspektiv man har som grund för sin undersökning, och att man redogör för det. Vårt underlag kommer bestå av insamlade upplevelser och erfarenheter gällande läsning och arbete med skönlitteratur. Patel och Davidson (2011) menar att det enligt hermeneutiken "går att *förstå* andra människor och vår egen livssituation genom att *tolka* hur mänskligt liv, existens, kommer till uttryck i det talade och skrivna språket samt i människors handlingar" (Patel & Davidsson, 2011, s. 29). Man menar att människor har avsikter som man kan förstå genom tolkning. I vår studie efterfrågar vi hur våra respondenter tänker och agerar gällande läsning av skönlitteratur, och vi måste sedan tolka och försöka förstå deras svar. De resultat vi söker tillhör således hermeneutiken, då de baseras på en tolkning av verkligheten.

4.2 Läsförståelse, läsförmåga och läslust

PIRLS senaste studie från 2011 visar att elever i åldern 9-10 år har blivit sämre på att läsa faktatexter medan läsförståelsen för skönlitteratur endast försämrats marginellt. Elever som gillar att läsa samt de med välutbildade föräldrar, presterar bättre än de övriga. Undersökningen visar att endast 25 % av eleverna tycker om att läsa, medan svenska föräldrar toppar världslistan gällande samma fråga. De svenska eleverna, tillsammans med elever från bland annat Nederländerna, Kroatien och USA, är de som är mest negativt inställda till läsning i världen (Skolverket 2011b).

PISA hade läsförståelse som huvudämne år 2000 och 2009. Mellan dessa nio år har de svagare eleverna blivit fler. De svenska eleverna hade 2009 sänkt sin läsförståelse så att de låg på samma genomsnitt som alla andra länder, vilket de inte gjort tidigare. Man såg också att pojkar tappat mest och då speciellt svagpresterande pojkar. Undersökningen från 2012, då matematik var huvudämne, visar återigen att resultaten i samtliga ämnen försämrats, och att svenska elevers resultat har sjunkit mest i jämförelse med alla andra länder. Den visar även att skillnaden mellan flickors och pojkars resultat ökat sedan senaste mätningen, samt att den var

betydligt större än i övriga OECD-länder. Gällande just läsning, hade pojkars lust att läsa böcker minskat sedan år 2000 medan flickors var oförändrad. Pojkar läser på nätet i större utsträckning än flickor men det förbättrar inte deras förmåga att läsa texterna som ingår i PISA-proven. För pojkars del är det nästan en fjärdedel som inte klarar den grundläggande nivån. Den övergripande trenden i PISA-studierna har sammanfattningsvis varit mer negativ för pojkar än för flickor.

Skolverket gjorde 1995-2007 en kunskapsöversikt om läsundervisningen i Sverige som sammanfattas i rapporten *Vad händer med läsningen?* (2007). Där konstateras att risken att prestera låga resultat är större för pojkar, för elever med lågutbildade föräldrar med få böcker i hemmet samt för de elever med annat modersmål än svenska som bott mindre än 5 år i Sverige. Enligt rapporten uppfattar pojkar syftet med läsning av skönlitteratur som ren färdighetsträning. Att läsningen ska ge dem tillgång till ett kulturarv uppfattar de inte alls och endast ett fåtal pojkar uppfattar att syftet med läsningen kan vara att ge dem perspektiv på sina egna erfarenheter. Vygotskij (1995) menar att läsning av litteratur i skolan kan vara en del av den upplevelse som kan vidga elevernas erfarenheter. ”Ju mer ett barn har sett, hört och upplevt, ju mer den vet och har tillägnat sig, ju större mängd verklighetsmoment det besitter i sin erfarenhet, desto betydelsefullare och produktivare blir dess fantasi vid i övrigt lika förutsättningar.” (Vygotskij, 1995, s. 20).

Vidare konstateras i Skolverkets undersökning (2007) att lärare överlag saknar kunskaper om aktuell ungdoms- och skönlitteratur. Böcker väljs oftast utifrån vad som finns att tillgå på skolan, lärarens egna läserfarenheter eller boktips från kollegor. Litteraturen anpassas till stor utsträckning till pojkars preferenser med manliga huvudpersoner och av manliga författare. I rapporten konstateras även att många lärare saknar utbildning och kompetensutveckling om aktuell ungdomslitteratur.

Skolverket skriver vidare i sin rapport *Är pojkar sämre på att läsa än flickor?* (2011d) att ”Pojkar har alltid läst mindre än flickor, och deras språkmognad är senare. Därför är läsning och skrivning exempel på ett område som kräver särskilt fokus på pojkar, så att de inte kommer efter.” (Skolverket, 2011). Marita Bergman, undervisningsråd på Skolinspektionen, knyter an till dessa resultat i ledarartikeln i tidskriften *Svenskläraren* (2007, nr 2), där hon skriver om pojkars läsmotstånd. Hon hävdar att detta motstånd kan bero på flera olika faktorer, bland annat:

- social och etnisk bakgrund
- attityder till skolan
- förhållningssätt till litteratur och läsning
- avsaknad av böcker som pojkar kan identifiera sig med
- lärares sätt att stimulera och arbeta med litteratur i skolan (Bergman, 2007, nr 2, s. 5).

Brodow och Rininsland (2005) skriver i boken *Att arbeta med skönlitteratur i skolan - praktik och teori*, att läsovilliga pojkar måste få tydliga och begripliga argument till varför läsning är viktigt. På så sätt ökar förståelsen för vikten av att läsa. De säger även att: ”om eleverna ska läsa svårare texter, som ligger på gränsen av vad de förmår tolka och leva sig in i, är det en förutsättning att läraren tycker att just den texten är viktig och har något att säga eleverna.” (s. 59). Med andra ord är det svårt att motivera läsandet om man inte som lärare själv känner starkt för texterna man arbetar med. De hävdar därför vikten av att lärare är inlästa på litteratur som lockar till ungdomars intresse.

Även i Skolverkets rapport *Vad händer med läsningen* (2007), framhåller man att elever ofta tvingas läsa skönlitteratur som inte matchar deras intressen eller egenskaper, vilket resulterar i att de inte förstår texterna och ibland avvisar dem helt (s. 116). Rosén (2013), professor i pedagogik, skriver att läsförståelse är precis som muskler, det vill säga att de behöver underhåll för att upprätthållas och träning för att utvecklas. Med skicklig guidning, träning och väl valda utmaningar kan läsförståelsen såväl som läsintresset öka. För att lyckas måste man sprida kunskap om nöjesläsningens goda inverkan på läsförståelsen bland föräldrar och elever i alla åldrar (s. 199). Brodow och Rininsland hävdar också att precis som en idrottare behöver coachas till att prestera bättre och känna lyckan av att slå sina egna resultat, behöver en lärare coacha sina elever. De behöver ord som: "Det här har du klarat av, bra! Nu ska du få en bok som är lite svårare, och jag är säker på att du kommer att klara den lika bra." Det är dock viktigt att återkoppla detta individuellt då det kan finnas elever som samtidigt tyckte att boken var för svår, och den eleven kan då känna sig misslyckad. De anser även att det är diskriminering att inte ge barn en chans att få läsa i skolan, då många inte har ro eller möjlighet att få göra det hemma (2005, s. 96). Precis som Brodow och Rininsland skriver Chambers (2011) om betydelsen av att bekräfta eleverna i *Böcker inom och omkring oss*. Han delar dock in bekräftelsen i ännu mindre steg, än att det bara ska ske efter att pojkarna har läst en hel bok. Chambers menar att enbart handlingen att gå till en bokhylla och titta på böcker är att lyckas, att plocka ut en bok är att lyckas, att bestämma om boken är värd mer tid är att lyckas, och så vidare. Med små uppmuntrande ord på vägen kan pojkarna förhoppningsvis nå längre i läsprocessen än utan (s. 19).

Brodow och Rininsland (2005) menar att det inte bara är viktigt att läraren är inläst på ungdomslitteratur, utan även är en medläsare i klassrummet. Uppfattas läraren bara som en kontrollant och betygsättare försvåras det för eleverna att läsa estetiskt, känslomässigt och inlevelsefullt, och de läser istället texten som en faktatext, det vill säga något som de ska redogöra för (s. 71). Reichenberg (2012) skriver i *När läsandet kan bli en tröskel i textsamhället* att man måste ha samtal med eleverna före, under och efter läsningen av en text för att öka läsförståelsen, att "En text är aldrig avsedd att stå på egna ben." (s. 4). Hon skriver vidare att läsförståelsen tränas bäst i små grupper samt att det enligt henne finns tre framgångsrika modeller. Den första modellen för att arbeta med ökad läsförståelse är att läraren ställer frågor som handlar om vad eleverna anser att texten handlar om, om de saknar något i texten och hur tydligt de tycker att författaren har uttryckt sig. Detta sätt att arbeta på härleder Reichenberg till professor Beck och hennes kollegor vid University of Pittsburgh. Den andra modellen har utvecklats av Brown och Palincsar vid Ann Arbor University i Michigan. Den bygger på att eleverna ska förutspå vad de tror att texten ska handla om med hjälp av till exempel rubriker och bilder. De ska också kunna dra slutsatser från det de vet tillsammans med ny information som kommer upp i texten. Eleverna ska i denna metod även kunna ställa egna frågor före, under och efter läsningen och öva på att plocka ut det mest väsentliga i en text, samt kritiskt utvärdera och sammanfatta vad de har läst. Den tredje modellen att arbeta med läsförståelse på är enligt Reichenberg (2012) inferensträning. Det betyder att man ska lära sig leta upp tre olika typer av svar i en text. Svaren kan vara tydliga, men de ska även kunna hitta svar med hjälp av ledtrådar eller i ett helt stycke av text. Hon påpekar att oavsett vilken modell man använder sig av, så ger det endast resultat om eleverna får många tillfällen att öva regelbundet på att resonera om innehållet i texter. Reichenberg säger även att för bästa möjliga läsinläring behöver eleverna struktur samt modeller för sitt lärande.

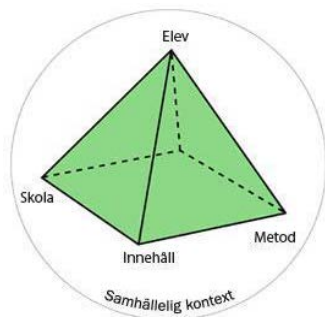
Brodow och Rininsland (2005) skriver att det är viktigt att ha ett utvecklat kollegialt lärande i form av en studiecirkel. Där kan man titta på forskning både inom pedagogik och didaktik för att sedan tillsammans pröva sig fram till vad som fungerar på respektive skola. Detta kan vara

svårt att få ihop tidsmässigt men med tanke på lärarnas didaktiska uppdrag borde skolläring- en se det som en viktig punkt (s. 70). Skolverket knyter an till tankegångarna genom det kommande projektet Läslyftet. Efter de nedåtgående resultaten i de senaste läsundersökning- arna satsar Skolverket på elevers läsutveckling genom nämnda projekt som ska starta hösten 2015. “Läslyftet syftar till att öka elevers läsförståelse och skrivförmåga genom att stärka och utveckla kvaliteten i undervisningen. Läslyftet bygger på kollegialt lärande, att lärare lär av och med varandra med stöd av en handledare.” (Skolverket, 2014b).

Avslutningsvis vill vi lyfta fram att det även förs en diskussion kring huruvida det faktiskt går att få alla pojkar att bli läsare eller inte. I *Svenskläraryrkesförbundet årskrift* (2003) skriver Ulfgard att det kan vara orealistiskt att få alla att bli intresserade av att läsa skönlitteratur; att det är en utopi (s.110). Även Brodow och Rininsland (2005) är inne på samma bana och skriver: “Varför ska skolan fordra att samtliga elever utövar en identisk aktivitet vid samma till- fälle eller att alla elever skall tycka om att läsa romaner? Svensklärarna kan inte förvänta sig att finna en passion för romanläsning hos sina elever liknande den de själva ofta har utveck- lat.” (Brodow & Rininsland, 2005, s. 105).

4.3 Didaktiska grundfrågor

Som grund för vår undersökning använder vi oss av de didaktiska grundfrågor som Gunilla Molloy ofta nämner i sin forskning. De didaktiska grundfrågorna är: *Vad?* (undervisningens innehåll), *Hur?* (förmedlingen av stoffet, metod) och *Varför?* (motivet) (Molloy, 2003, s. 31). Didaktik handlar enligt Skolverket (2012) om att analysera och förstå vilka faktorer som på- verkar undervisningen och lärandet. Ordet didaktik kommer från grekiskan och betyder “lära”, “att tillägna sig” och behandlar både teori och reflektioner kring praktiken (praktik kan beskrivas som “det man gör”). För att läraren ska kunna göra relevanta val i klassrummet om litteratur och undervisningsmetoder måste man föra in ännu fler didaktiska frågor, nämligen *Vem?*, *När?* och *Var?* (Skolverket, 2012). På så sätt förs även de personer som är en del av processen in i analysen - elever och utbildare.



De didaktiska valen påverkas både av deras erfarenheter och åsikter samt av den kontext utanför skolan som lärandet sker i, då skolan organiseras utifrån givna sociala, historiska, politiska och ekonomiska parametrar. Man kan beskriva detta genom den di- daktiska pyramiden (se figur 1).

“Skolan är inte ett isolerat fält utan en del av samhället, och lä- randet påverkas av dagsaktuella frågor, teknisk utveckling och samhällsstrukturer.” (Skolverket, 2012).

FIGUR 1 “Den didaktiska pyramiden”
(Skolverket 2012).

Här följer en något mer detaljerad genomgång av de viktigaste didaktiska grundfrågorna, kopplad till vår undersökning.

4.3.1 Didaktisk grundfråga: Vem? Eleven

Vår studie handlar om läsning av skönlitteratur i ämnet svenska, och rör pojkar i högstadiel- dern. “Pojkar i högstadielåldern” är en grov generalisering men ett sätt att avgränsa vår under- sökning på. Kan man alls räkna med att dessa pojkar har några gemensamma drag? Det vi måste göra, liksom varje lärare som står inför en grupp elever som ska undervisas samtidigt, är enligt Molloy (1996) att bli medvetna om “myten om klassen” (s. 21). Det är lätt att tänka

på en klass som en homogen enhet, men även om vissa saker är gemensamma, är de flesta det inte. Förutom att eleverna mognar olika snabbt både fysiskt och psykiskt, vilket kan leda till ett mer tillbakadraget eller utlevande beteende i klassrummet och hur de tar till sig undervisningen, är den viktigaste faktorn skillnaden i *kulturellt kapital*. Begreppet syftar på "förtrogenhet med klassisk musik, eller litteratur och förmåga att uttrycka sig kultiverat i tal och skrift" (Molloy, 2007, s. 20). Detta kulturella kapital får eleverna till största del genom sin hemmiljö. Är man som lärare inte medveten om detta riskerar man att definiera dessa barn som mer begåvade än sina klasskamrater. Med kunskap kan man dock anpassa sina metoder för att möta eleverna utifrån deras olika förutsättningar, och förstå att detta kulturella kapital gör att vissa har bättre förutsättningar i skolan än andra (s. 23). Molloy hävdar också att det finns ännu en aspekt att ta hänsyn till som hör ihop med hemmiljön, nämligen föräldrarnas läsvanor - föräldrar som inte läser får barn som inte läser (1996, s. 27). Hon betonar därför vikten av att lära känna sina elever, att skapa en relation och på så sätt få kunskap om hur varje elev kan nå ökad förståelse. Om läraren är strikt bunden till en lärobok istället för att göra egna litteraturval, eller väljer den litteratur som råkar finnas i klassuppsättning, menar Molloy att den didaktiska frågan "vem undervisar jag" faller bort (1996, s. 138). Den engelske forskaren Smith (2003) hävdar i *Introduction to informal education. The encyclopedia of informal education* att det viktigaste gällande läsmotivationen istället för kulturellt kapital, är att barnen ser sig själva som läsare, att de själva uppfattar sig som medlemmar av "de läskunnigas förening" (vår översättning) (s. 219).

Molloy (1996) har vidare åsikten att svenska är det ämne som är mest relationspräglad i och med att undervisningen enligt läroplanen mer och mer ska utgå från elevernas egna erfarenheter. Hon framhåller att: "I denna sfär, där förmågan att tala om känslomässiga upplevelser kring egna erfarenheter tillmäts betydelse, har de flesta flickor ett försprång gentemot pojkarna." (1996, s. 19). Fler forskare pekar på skillnader mellan pojkar och flickor när det gäller just läsning. Molloy hänvisar i sin rapport *Att läsa skönlitteratur med tonåringar* (2003) till en studie gjord av Sarland 1991. Sarland menar att flickor vid första anblicken av en text läser fram känslor medan pojkar läser fram action. Han säger också att flickor inte avvisar en bok för att den ser ut som en pojkbok vilket pojkar skulle göra om förhållandena vore omvända (Molloy, 2003, s. 69-70). Om man har pojkar som inte vill läsa högt i klassrummet, kan det enligt Brodow och Rininsland (2005) bero på att pojkarna inte vill visa att de blir berörda av det de läser. De hänvisar detta till den moderna kulturens sociala norm som förbjuder pojkar att visa starka känslor offentligt (s. 53).

Även Saar (2007), lektor i pedagogik, diskuterar den manliga identiteten i sin artikel *Pojkars berättelser & berättelser om pojkar* i tidskriften *Svenskläraren* (2007, nr 2). Han menar att förklaringen till vissa pojkars ointresse för läsning kan vara deras sätt att visa maskulinitet. Denna maskulinitet normerar en rad sätt hur man uppträder som "en riktig pojke" och detta kan vara oförenligt med vissa skolaktiviteter. Saar menar att: "Detta utmanar emellertid skolans pedagogik och kolliderar med föreställningarna om den goda eleven." (2007, s. 16). Han menar att "pojkegenskaper" som snabbhet, ledarskap och konkurrensförmåga kan vara delvis problematiska i skolan, men premieras i andra sammanhang som vid dataspel, i idrott och i arbetslivet. Han framhåller att flickor lär sig för att lyckas i skolan och pojkar för att lyckas utanför skolan.

4.3.2 Didaktisk grundfråga: Vem? Läraren

Vem-frågan gäller även läraren. Molloy (1996) menar att en lärare alltid verkar i en viss undervisningstradition, skapad av de undervisningssätt som läraren själva mött under sin skolgång. Förvånansvärt ofta undervisar man på samma sätt som man själv har blivit undervi-

sad på. Det kan innebära att läraren utan att reflektera över det, för vidare både kunskapssyn och undervisningssätt. Det är därför en viktig fråga, "Ty om vi inte har kunskap om traditionens roll, så har vi inte heller kunskap om den position som vi har idag." (Molloy, 1996, s. 11). Lärarrollen har genom åren inneburit olika grad av "ledarskap", "auktoritet" samt "handledarskap", och begreppen har också haft olika innebörd. Varje lärare måste därför fundera kring, och sedan utforma, en egen modell för sitt undervisningssätt menar Molloy (1996, s. 26). Hon framhåller till exempel att det är viktigt för elevernas motivation att läraren är en synlig läsare i klassrummet (2003, s. 130). Läraren måste själv ha läst de texter som diskuteras för att kunna hjälpa eleverna att hålla fast vid texten och återvända till den. Dessutom kan läraren då, genom sina egna synpunkter på texten, uppmärksamma eleverna på att människor är mångtydiga och tolkar texter olika.

Till lärarrollen hör även könsaspekten, både när det gäller ledarskap och hur ämnet svenska värderas av eleverna, en aspekt som enligt Molloy analyseras alltför sällan (1996, s. 18-19). Hon menar att man i skolan inte bara är elev och lärare utan även bärare av de koder som kopplas ihop med vårt kön. Det gäller inte bara människorna som så, utan även ämnen: Naturvetenskap definieras som "manligt" medan till exempel svenska är "kvinnligt". Det kan göra att tonårspojkar, som börjar forma sin manliga identitet under högstadietiden, väljer bort ämnen och beteenden som anses kvinnliga. Molloy (1996) betonar dock att man som lärare inte ska ta deras eventuella avvisande personligt utan se det som ett pedagogiskt problem. Hon föreslår att ett sätt att hantera detta på kan vara att arbeta med läslogg (se mer i 4.3.4 Hur?).

4.3.3 Didaktiska grundfrågor: Vad? Varför?

I Lgr 11 (Skolverket, 2011a) står det: "I undervisningen ska eleverna möta samt få kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa. I mötet med olika typer av texter /.../ ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden." (2011a, s. 222). Vilken skönlitteratur som ska läsas finns inte definierat då svenska skolan inte har någon skönlitterär kanon som är gemensam för alla, utan det beror på lärarens val. Det som står i Lgr 11 är "Några skönlitterära betydelsefulla ungdoms- och vuxenboksförfattare från Sverige, Norden och övriga världen och deras verk..." (2011a, s. 226). Utgår man från den skrivningen bör läraren alltså låta eleverna ta del av litteratur från olika kulturer och epoker, men också sådan där de får sin egen identitet bekräftad. Molloy (2003) har i intervjuer med elever sett att pojkar oftast ser en nyttoaspekt med läsandet, det vill säga att lära sig stava, läsa bättre, få ett bredare ordförråd samt lära sig några fakta ur boken de läser. Flickor däremot talar om att man får en inblick i hur andra människor tänker. Molloy framhåller att hon får stöd i sin forskning genom bland annat professor Malmgrens avhandling *Gymnasiekulturer* från 1992 (s. 70).

Molloy hävdar i boken *När pojkar läser och skriver* (2007) att många läsundersökningar visar att elever tycker det är "tråkigt" att läsa böcker. Att som lärare få höra detta av sina elever, kanske redan förstå gången man möts, kan kännas nedslående. Molloy menar dock att ordet har många betydelser och kan bli en ingångsport för lärandeprocessen, om man tar det på allvar och lyfter frågan. Anledningarna till att ordet "tråkigt" används kan vara många; att eleven har läs- och skrivsvårigheter, att man är mer van vid andra medier som till exempel film, att man inte förstår varför man ska läsa, att man är ovan både vid att läsa men också att sätta sig in i andras tankesätt eller att litteraturen känns så långt från den egna vardagen att den blir obegriplig (s. 9-33). I studien *Mellan Dante och Big Brother* av Olin-Scheller (2007), framhålls att både pojkar och flickor tycker om att läsa verklighetsbaserade texter. Pojkar läser

dock även den raka motsatsen, det vill säga fantasy. Orsaken är enligt Olin-Scheller att pojkar vill kunna identifiera sig med en hjältefigur. Då det inte finns så många sådana i skolans skönlitteratur kan det delvis förklara pojkarnas svaga läsintresse. Molloy (2007) betonar att läraren har lättare att motivera sina textval om hon har kunskaper om litteraturteori, receptionsforskning, didaktik och genusteori, vilket kan öka elevernas förståelse och göra det mindre "tråkigt" att läsa. Samma bok kan väljas utifrån olika aspekter, det viktiga är att läraren kan förklara varför just den är vald (s. 33). Läroboksundervisning kombineras däremot ofta med utta-landet "vi måste hinna med boken", vilket ger ett osjälvständigt och icke-kreativt arbetssätt, samt visar att läraren inte reflekterat över de didaktiska grundfrågorna (Molloy, 1996, s. 138).

Brodow och Rininsland (2005, s. 55) diskuterar också vikten av lärares litteraturval. De påpekar att lärare under olika skeden i livet har olika mycket tid att ägna sig åt inläsning av skönlitteratur. Det skapar kvalitativa skillnader i litteraturundervisningen beroende på hur mycket tid läraren har anslagit åt läsning. Vidare hävdar de: "När då läraren föreslår böcker gäller det att man känner elevens intressen och läskapacitet väl och att man själv är så beläst på lättillgänglig litteratur att man har ett rikt lager att ösa ur." (Brodow & Rininsland, 2005, s. 101). Även professor Probst (1988) ifrågasätter vad vi vill att eleverna ska uppleva och lära under våra litteraturlektioner. Han vill få oss lärare att fundera över om vi vill att eleverna ska lära sig något om skönlitteratur eller lära sig något av skönlitteraturen, så att eleverna kan känna igen sig själva och sina liv i texterna. Molloy (2003) diskuterar också detta, och hävdar att en texts mening skapas i samspel mellan texten och läsaren. Det innebär i sin tur att ingen text innehåller vissa värderingar eller frågor som är aktuella eller meningsfulla för alla läsare i en grupp samtidigt. "Det innebär att skolan bör sträva efter ett bredare och mer varierat textval. Den rutinisering av lärares metodiska gestaltning som innebär att man varje år läser samma bok i samma årskurs, bör helst undvikas." (Molloy, 2003, s. 301). Även Smith (2003) skriver om vikten av textvalet. Han säger att läsning är ett sökande efter mening och betydelse. Barn måste kunna ställa meningsfulla frågor till de texter som de får läsa. Smith menar att om texterna till exempel är obegripliga och tråkiga, är det knappast förvånande att barn inte vill eller kan läsa dem. Det är viktigt att hitta meningsfull litteratur för barnen. Alleklev och Lindvall (2001) skriver även de om vikten av meningsfull litteratur, att läsningen måste kännas givande för barnen. Texterna måste handla om sådant som eleverna redan vet något om, texter som de kan koppla till sina egna erfarenheter. För att få ut bästa möjliga resultat måste eleverna ges möjligheter till att känna igen sig, hålla med, jämföra, bli ledsna eller arga.

Brodow och Rininsland (2005) hävdar att "Flera undersökningar av läsintresse visar att barn/ungdomar föredrar massmarknadsromaner därför att de har ett enhetligt perspektiv och ett centralt tema." (2005, s. 95). Ungdomar vill enligt dem läsa litteratur som innehåller spänning, fantasi, humor samt starka och tydliga känslor.

När det gäller hinder för läsning så skriver professor Rosén i sin artikel *Datorer hemma får barn att läsa mindre - om läsning och läsvanor bland barn och unga* i *Svenskläraryrkeförbundets årskrönika* (2013, s. 193) att datorerna hemma distraherar eleverna och hindrar dem från ett effektivt lärande. Hon kom i sin forskning mellan 1991 och 2006 fram till att de som ökat sitt datoranvändande mest, även var de som hade försämrat sina läsprestationer mest. Hon skriver dock att man ska ha i beaktande att vissa grupper av elever har bättre tillgång till datorer än andra, vilket gör resultaten något svårtolkade. Rosén skriver att argumenten för hur datoranvändandet skulle kunna påverka läsprestationerna delas in i tre områden. Det första handlar om vad man använder datorn till, beroende på vad eleverna gör vid datorn kan det ha positiv eller negativ effekt på läsningen. Det andra berör den tid eleverna har för olika aktiviteter.

Om datortiden ersätter lästiden, har datoranvändningen en negativ effekt. Det tredje argumentet bygger på att datoranvändandet kan under- eller överaktivera hjärnan vilket försämrar den kognitiva förmågan.

Molloy (2003) skriver apropå läshinder att elevernas oförmåga att tolka texter också kan vara en faktor som försvårar. Hon menar att problemet inte behöver bero på den epok som litteraturen är skriven i eller handlar om, utan att en elev som har svårigheter vid läsning av ett klassiskt verk som *Romeo och Julia*, kan ha samma typ av problem vid läsning av en modern ungdomsroman. Är eleven inte van att skapa mening vid läsandet utifrån de bilder som texterna ger, kan läsningen av en ungdomsroman kontra ett klassiskt verk vara lika komplicerad (s. 301). Molloy skriver vidare i sin bok *När pojkar läser och skriver* (2007) att det är viktigt att få pojkarna att förstå att det är samma tankeprocess och reflekterande de använder sig av när de när de till exempel meckar med moppen som när de läser en bok. Hon säger även att det som skapar trygghet eller osäkerhet är starkt förknippat med den kunskap vi har om ett ämne. Det gör att svaga läsare ogärna läser eftersom de har bristande läsförmåga, vilket innebär att de heller inte tränar upp sin förmåga (s. 30).

4.3.4 Didaktisk grundfråga: Hur?

Denna fråga handlar om hur innehållet ska förmedlas, det vill säga vilka metoder som kan användas för ett framgångsrikt lärande. Dessa kallar vi, liksom Molloy, för exempel på metodiska redskap (1996, s. 11).

Brodow och Rininsland (2005) föreslår att läraren ska måla upp ett "skräckscenario" om vad som kan hända om pojkarna inte läser och får bra skolresultat. De menar att alla framträdande poster kommer att innehas av kvinnor i framtiden, eftersom flickorna tack vare sin läsning på fritiden fått bättre skolresultat än pojkarna. Flitiga läsare utökar sin läskapacitet och associationsförmåga och blir därmed också attraktivare på arbetsmarknaden. Brodow och Rininsland hävdar även att man som lärare måste vara tuff gentemot eleverna om att de måste ta ansvar för sina studier och till exempel kunna samarbeta under litteraturläsningen. Läraren bör koppla nyttan av det ansvaret och samarbetet till de krav som senare kan komma att ställas på dem på en arbetsplats (s. 92-93, 97).

För att motivera eleverna till läsning kan man också introducera texten på ett intressant sätt. Brodow och Rininsland (2005, s. 159) menar att elever kan utveckla ett motstånd mot att läsa överhuvudtaget, om de tvingas till att läsa böcker som de inte anser angår dem. Det är därför viktigt att presentera böckerna så utförligt som möjligt och på ett sådant sätt att pojkarnas nyfikenhet väcks. Brodow och Rininsland påpekar dock att man som lärare måste vara lagom entusiastisk så att pojkarna inte fattar misstankar mot boken. De skriver vidare att svenskämnet måste vara ett lustämne, inte ett pliktämne. "Dödar man lusten så skapar man icke-läsare." (2005, s. 227).

Ett sätt att gå vidare efter introduktionen av boken, kan vara att läraren läser högt ur den. Högläsning är enligt Chambers (2011) ett första steg till egen läsning. När eleverna lyssnar till någon som läser högt slappnar de av och känner sig inte hotade av uppgiften, utan kan ta till sig själva upplevelsen av berättelsen. När de sedan på egen hand läser har de en förförståelse för hur en berättelse kan vara uppbyggd. Det blir då lättare att hantera en skriven text och uppleva magin i att läsa. Det är viktigt att få ovana läsare att förstå olika slags händelseförlopp så att de lättare kan hänga med i handlingen och förstå texten (s. 65). Även Brodow och Rininsland (2005) skriver att högläsning är mycket positivt, speciellt för de elever som har svårt att komma igång och läsa på egen hand. Fördelen är att alla får tillgång till litteraturen

utan att själva behöva läsa den. Nackdelen blir att de inte läser själva och därmed inte tränar sin läsförmåga (s. 105).

En variant av högläsning som Brodow och Rininsland (2005) också lyfter fram är att eleverna kan få hitta på en fortsättning till berättelsen, efter att läraren läst början. Detta kan de göra antingen i grupper eller individuellt. Brodow och Rininsland menar att detta är stimulerande för eleverna eftersom man jämför dem med författaren. Man kan sedan ha en diskussion om vems fortsättning eller slut på berättelsen som är bäst. Det är inte säkert att eleverna anser att författarens slut är det bästa (s. 95).

Gruppsamtal och diskussioner om texter lyfts av många fram som ett viktigt metodiskt redskap. I tidningen *Svenskläraren* (2007, nr 2) skriver Körling att elever behöver undervisning i hur man läser, förstår, tolkar och angriper en text. Hon menar även att en text ska "uttalas, samtalas om, göras tillgänglig i en gemenskap, högläsas, kompisläsas och vara en utgångspunkt och ingångspunkt för lärande och utvecklande samtal." (2007, nr 2, s. 21). Molloy (2003) hävdar också att gruppsamtal är ett bra arbetssätt, både för att eleverna ska höra varandras åsikter, men också för att skapa större läsförståelse hos eleverna. Detta styrks enligt henne även av litteraturteoretikerna McCormick, Langer och Malmgren (2003, s. 77). Även Reichenberg (2012) samt Brodow och Rininsland (2005) skriver om vikten av att diskutera texter. Brodow och Rininsland har i sina intervjustudier med lärare kommit fram till att man aldrig bör läsa en text "utan att behandla den i diskussion eller skrivande. Välj gärna texter som leder in på lite svårare frågor, för sådana har man ofta inte så många tillfällen att diskutera i vardagslivet, särskilt inte när alla vuxna är så upptagna som de är nu." (2005, s. 157). De framhåller att man vid gruppsamtal ska tänka på att böckerna skiljer sig åt och att eleverna gärna ska vara oliktankande så att de berikar varandra (s. 102). Brodow och Rininsland (2005) säger även att det är bra att välja texter som eleverna kan engagera sig starkt i och knyta egna upplevelser till, gärna där människor blir orättvist behandlade.

Loggbok är ett annat exempel på metodiskt redskap. Den används för att föra en individuell diskussion mellan elev och lärare. Molloy (2008) beskriver loggboken som en kommunikationskanal för att diskutera elevernas lärandeprocess och läs- och skrivutveckling. Den norska forskaren Halse (1993) menar dock att syftet med loggboken är att eleverna ska se sin egen utveckling utan att läraren har insyn i loggen. Eleverna ska där samla sina tankar och beskriva sina läsupplevelser i några minuter under varje läspass, och anteckningsboken bör inte vara av större format än A5 (s. 53). Även Chambers menar att loggboken bör vara en mindre anteckningsbok som man lätt kan ha med sig. Han anser däremot som Molloy, att läraren ska samla in dessa med jämna mellanrum för att se vad eleverna skrivit och prata lite om deras tankar. Läraren bör poängtera för eleverna att loggboken inte används som bedömningsunderlag. Det är också viktigt att man som lärare själv visar att man skriver loggbok (2011, s. 49).

Ett metodiskt redskap som liknar loggboken är läslogg. Enligt Molloy (2008) ska eleverna i läsloggen skriva ner sina tankar och frågor om den skönlitterära bok de läser. I läsloggen kan läraren lätt se vad eleverna funderat kring och vad de har behov att diskutera. Den ger också en god inblick i hur och vad eleven har förstått av boken. Detta är ett effektivt sätt att följa upp elevens läsning på, speciellt om de skriver i ett dokument på nätet som de delar med sin lärare. Man kan alltså se läsloggen som en samling anteckningar kring en läst text där eleven skriver ner sina erfarenheter och tankar till det lästa. Läsloggstexterna ska sedan användas som underlag för diskussioner i klassen (2008, s. 345). Även Brodow och Rininsland (2005) skriver om läslogg, men lyfter fram några aspekter som lärarna bör vara medvetna om. Dels hävdar de att lärarna kan styra elevernas läsande för mycket om de delar ut frågor till texten i

förväg, som eleverna sedan ska besvara i läsloggen, Dels kan eleverna också se frågorna som provfrågor, vilket hämmar deras läsning och läslust. För en bra kunskapsutveckling räcker det inte heller att eleverna bara skriver ner svaren i sin läslogg, utan deras reflektioner bör delas och diskuteras med andra elever (s. 175).

Rollspel kan också användas som metodiskt redskap. Lillimets belyser i *Svenskläraren* (2012, nr 3) vikten av att öva sig i att förstå litterära karaktärer från olika delar av världen och från olika tidsepoker. Hon hänvisar även till Molloy's bok *Selma Lagerlöf i mångfaldens klassrum* från 2011. Om man får eleverna att arbeta med rollspel så utvecklas deras empatiska förmåga och då även förmågan att förstå och respektera verkliga människor. Lillimets hävdar att rollspel där eleverna spelar olika karaktärer i en skönlitterär bok kan motverka många av de fördomar som finns hos ungdomar i samhället idag, då fördomar till stor del bygger på okunskap och rädsla för det främmande.

Läraren Westman menar att man kan utnyttja elevernas tävlingslust för att få dem att läsa. Han skriver i en artikel i *Dagens Nyheter* (1993, 14 maj) om en utmaning han och hans kollegor gav sina elever. Westman slog vad med dem om att de inte skulle kunna läsa 1000 böcker på fem månader. Om lärarna förlorade vadet skulle de få sova på skolans lutande tak. Eleverna antog utmaningen. Lärarna förlorade vadet och fick sova på taket, till elevernas stora glädje.

Flera metodiska redskap kan bygga på att man utnyttjar ny teknik. I en artikel i tidskriften *Svenskläraryöreningen* (2012, nr 3) skriver lektor Nordeborg att läsförståelsen sjunkit i Japan och att ungdomarna har ett vikande intresse för bokläsande. Skolorna har därför infört morgonläsning där eleverna läser böckerna i sina mobiler. Nordeborg skriver att mobilboken har blivit en enorm succé i Japan och att vi i Sverige, genom en större öppenhet inför nya medier, skulle kunna locka ungdomar att läsa mer. Även Skolverket betonar i artikeln *Vad är skillnaden mellan att läsa på skärm och i böcker* (2011c) fördelarna med att använda digital teknik i skolan. I dagens mediala samhälle är det viktigt att eleverna möts på det sätt och med de metoder som underlättar för dem vid inlärandet. Skolverket framhåller att lärare tillsammans med eleverna måste prova sig fram till vilket medium som passar bäst, samt att gamla och nya medier bör kombineras för att optimera undervisningen.

Mindre framgångsrika sätt att arbeta med skönlitteratur beskrivs i Skolverkets rapport *Vad händer med läsningen* (2007, s. 114-115). Där hänvisas till Molloy's doktorsavhandling (2002), där hon konstaterar att eleverna till största del läser den skönlitteratur som läraren väljer ut. Den bok som läraren valt, förväntas de sedan läsa hemma. Det är då vanligt att de omotiverade eleverna inte läser den alls. Ett vanligt misstag är också att de efterföljande bokuppgifterna består av kontrollerande frågor, till exempel om innehåll, språk, grammatik eller ordkunskap, vilket minskar läslusten. Molloy lyfter även att gemensamma boksamtal kan misslyckas på grund av att dominant pojkar tystar de övriga eleverna i klassen., vilket läraren måste vara medveten om samt bemöta.

4.3.5 Didaktiska grundfrågor: När? Var?

Författarna Barbro och Bo Wingård poängterar i sin bok *Lässtimulans i skolans vardag* (1994) att det är viktigt att man inte bara har läsningen under lektionstid förlagd till "när man har en stund över". Det är då lätt att man tappar de lässvaga eleverna eftersom de behöver all lektionstid för de obligatoriska uppgifterna. Den lässvage eleven måste vidare få en chans att komma in i sin bok ordentligt i skolan innan man som lärare kan be dem fortsätta läsa hemma (s. 40).

Chambers svar på frågan hur ofta eleverna ska läsa för sig själva lyder: ”Upp till sexton års ålder ska varje barn, varje dag och på skoltid, få en stund för självständig läsning. Kloka föräldrar ser dessutom till att uppmuntra sina barn att läsa på egen hand hemma, i synnerhet på helger och lov.” (Chambers, 2011, s. 41). Han anser att eleverna ska läsa under så lång tid som de kan behålla koncentrationen, och lite till.

I *Svenskläraren* (2007, nr 3) påvisar Bergman vikten av attraktiva och goda läsmiljöer för att stimulera elevernas läslust. Även Chambers (2011) diskuterar läsmiljöns betydelse. Han målar upp en tänkvärd bild av ett kallt klassrum, där läraren ber 29 elever sitta tysta på hårda trästolar och läsa. Chambers har åsikten att läsmiljön påverkar vår upplevelse av det vi läser. Läsmiljön är inte bara den fysiska miljön utan även sådant som vilken bok vi läser, vilket humör vi är på och hur lång tid man har på sig att läsa boken (s. 13). Med rätt förutsättningar för eleverna i skolan, som tystnad och bekväma stolar, kan de koncentrera sig bättre och även läsa längre (s. 26). Enligt Chambers är läsmiljön kopplad till att människan är ett vanedjur med förkärlek för ritualer och att läsning är en sysselsättning förenad med speciella behov och ett speciellt beteende. Med detta menar han att vi gärna sätter oss på samma platser när vi läser och att det därför bör finnas platser i skolan som är reserverade för enbart läsning, så kallade läsplatser eller läshörnor (s. 27). Detta finns på många låg- och mellanstadieskolor men är ovanligare på högstadiet. Ytterligare ett metodiskt redskap som rör läsmiljön är skyltning av böcker. Chambers (2011) framhåller att om man skyltar böckerna i fina glasskåp på en väl vald plats där många passerar och ser böckerna, så drar detta till sig eleverna och fångar deras uppmärksamhet. På så vis kan antalet läsande elever öka (s. 29).

4.4 Sammanfattning av kunskapsläget

Det som är av särskilt intresse för vår studie är resonemangen som rör de didaktiska grundfrågorna och metodiska redskap. Många forskare lyfter vikten av att vara påläst inom den skönlitteratur som man undervisar i, samt att man diskuterar texten på olika sätt för att öka förståelsen och motivationen. Vi kan liksom Molloy (1996) konstatera att ämnet svenska och momentet skönlitteratur är en komplex fråga att hantera. Att välja litteratur och arbetsätt som minskar pojkarnas motstånd mot det ”kvinnliga” ämnet samtidigt som flickorna inte utesluts, att ta hänsyn till det kulturella kapitalet och träna elevernas förmågor men även fundera över sin egen undervisningstradition och alla metodiska redskap, gör det än viktigare att reflektera över de didaktiska grundfrågorna i sin profession (s. 28).

5. Metod

Deskriptiva studier är enligt Patel och Davidsson (2003), “beskrivningar av dåtid, eller /.../ av förhållanden som existerar just nu” (s. 12), där man begränsar sig till att undersöka några aspekter av det fenomen som man är intresserad av. För själva insamlingen, bearbetningen och analysen måste man beakta vilket forskningsperspektiv man vill anamma av de två huvudkategorierna *kvantitativ* respektive *kvalitativ* forskning. Stukát (2011) menar att termerna inte är så passande då den neutrala betydelsen av ordet kvalitet som sort eller egenskap, kan blandas ihop med den andra betydelsen, det vill säga att något är gjort med bra kvalitet, har ett bra värde (s. 34). Dock används begreppen av många och även av oss i denna uppsats. Patel och Davidson (2003) beskriver kvantitativ forskning som sådan där man vill få fram mätbara fakta och svar på frågor som “var” och “hur” genom mätning och statistiska analys- och bearbetningsmetoder. Vid kvalitativ forskning söker man istället svar genom till exempel kvalitativa intervjuer och textanalyser där det handlar om att tolka och försöka förstå människors upplevelser, samt hitta underliggande mönster. De flesta undersökningar inom samhälls- och

beteendevetenskap ligger idag mellan dessa två ändpunkter och har inslag av båda perspektiven (s. 14).

5.1 Val av metod

För att få svar på våra frågeställningar och nå uppsatsens syfte, har vi valt att använda oss av intervjuer som insamlingsmetod. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) söker forskningsintervjun "kvalitativ kunskap uttryckt på normal prosa; den syftar inte till kvantifiering. Den har som mål att erhålla nyanserade beskrivningar /.../ den arbetar med ord" (Kvale & Brinkman, 2014, s. 47). När det gäller intervjuer och de frågor som ska ställas, måste man fundera kring graden av standardisering och strukturering - hur mycket som är tolkningsbart för respondenten själv och hur mycket "svarsutrymme" som finns. En intervju som är helt standardiserad och strukturerad har frågor som är bestämda i förväg och som ställs i en viss ordning utan förklaringar. Man kan likna det vid en enkät med skillnaden att det är en intervjuare som skriver ner svaren istället för respondenten själv. En intervju helt utan struktur och standardisering är således det motsatta, intervjuaren skapar sina frågor och den ordning de ställs i under intervjuens gång och anpassar sig efter situationen och vad som är lämpligt för respondenten just då (Patel & Davidson, 2003, s. 71).

I vår undersökning har vi använt halvstrukturerade intervjuer. Det innebär att vi har intervjuat respondenterna efter en frågeguide, men vi har även ställt uppföljande och klargörande frågor. Detta för att inte låsa fast oss och missa intressant information på grund av ett begränsat antal svarsalternativ. Vid behov har vi även ändrat ordningen på frågorna. Stukat (2011) framhåller att halvstrukturerade intervjuer är en anpassningsbar metod som kan beröra känslor och motiv på ett sätt som är omöjligt i en strukturerad intervju (s. 44). Vi har dock försökt följa råden som Patel och Davidson (2003) gett och undvikit ledande frågor, negationer och dubbelfrågor (s. 74). Vi har valt att intervju 30 pojkar i årskurs 7-9 och 10 lärare i svenska för att om möjligt göra det lättare att se mönster i deras svar. Vår undersökning talar bara för dessa respondenters åsikter och uppfattningar, men i viss mån hoppas vi även kunna generalisera och se tendenser som kan besvara våra frågeställningar.

Vi ville intervju pojkar i syfte att ta reda på vad de läser och vad som motiverar dem att göra det. Vi ville vidare intervju lärarna för att få veta vilka undervisningsmetoder de använder och hur de motiverar pojkar att läsa skönlitteratur. Vi skapade således två intervjuguides, en för pojkar (bilaga 1 Intervjuguide pojkar) och en för lärare (bilaga 2 Intervjuguide lärare). Vi formulerade intervjufrågorna utifrån de didaktiska grundfrågorna, som utgör grunden för vår studie. Hur de didaktiska grundfrågorna, våra frågeställningar och intervjufrågorna hör ihop, redovisas i bilaga 3 Översikt struktur.

I intervjuerna söker vi svar från båda grupperna inom områden som hör till samma didaktiska grundfråga, men det innebär inte att det alltid ställs samma fråga till elever och lärare. Till exempel frågar vi eleverna var de helst vill läsa skönlitteratur, och när. Att ställa samma fråga till lärarna, när och var de undervisar, blir meningslöst eftersom svaret är "på lektionerna i skolan". Pojkarna kan däremot genom sina svar visa om deras preferenser stämmer överens med den forskning som presenterats, och om läsmiljön kan utformas på något särskilt sätt för att skapa läslust. Man kan också se det som att lärarna får en chans att svara inom samma område när vi ställer frågan "Finns det några andra sätt/metoder som du skulle vilja jobba med skönlitteratur på om du hade andra förutsättningar?".

Här följer en genomgång av hur intervjufrågorna hör ihop med de didaktiska grundfrågorna.

Frågorna inom området **Vem? Eleven** syftar till att ge kunskap om eleven som läsare, om eleven har läsande föräldrar och om han ser sig själv som en läsare. Den motsvarande frågan för lärarna handlar om hur pojkarna uppfattar arbetet med skönlitteratur, och hur många som lärarna anser vara läsare i en klass. Just de frågorna som rör hur många som är läsare, samt om pojkarna själva ser sig som läsare, har vi valt att ställa som avslutande frågor i intervjuerna. De redovisas dock på första plats här då de hör till vem-frågan. Vi ställer dem sist för att vi inte vill att någon ska definieras som läsare/icke-läsare redan i början av intervjun, då det kanske påverkar resten av svaren (även om de inte är medvetna om det själva).

Området **Vem? Läraren** syftar till att lärarna själva ska få ange om de tycker att det krävs några specifika egenskaper för att motivera till just läsning, samt hur mycket litteratur och ungdomslitteratur de själva läser då forskningen visat att det är en viktig faktor att läraren är påläst och medläsare. Eftersom vi frågar eleverna senare om deras lärare gör något särskilt för att motivera dem, tyckte vi att det var onödigt att dubblera frågan även här, deras fält är alltså tomt.

Till **Vad?** hör för elevernas del frågor om vad de läser rent generellt, då vi vill se om de automatiskt bara tänker på böcker eller om de inkluderar även andra medier och texter. Vi frågar dock även mer specifikt om genre samt hur de väljer böcker. Lärarnas frågor rör inte titlar eller genre eftersom det står i läroplanen att olika slags texter ska behandlas, och vi utgår från att så också sker. Däremot frågar vi efter hur mycket de styr elevernas val av litteratur och om de använder sig av klass- och/eller gruppuppsättningar vid undervisningen, och berör således området ur den aspekten.

Grundfrågan **Varför?** handlar om elevernas motivation, en av våra huvudfrågeställningar i studien. Trots att Trost (1997, s. 81) och även Patel och Davidson (2003, s. 74) hävdar att man inte bör ställa frågan "Varför" i kvalitativa intervjuer, väljer vi alltså att göra det. Dels är det en av de didaktiska grundfrågorna, dels bedömde vi att frågan inte skulle uppfattas som ifrågasättande på ett negativt sätt, utan som ett sätt att få pojkarnas motivation kring läsningen klargjord för oss. Pojkarna får således flera frågor som rör varför de läser, vad de upplever som positivt och vad som skulle kunna få dem att läsa mer. Då motivation enligt våra teori-studier kan skapas utifrån att man har ett känt syfte med sin aktivitet, efterfrågar vi även om de har kunskap om läroplanens mål. Lärarna får beskriva sina intentioner med undervisningen, det vill säga vad de vill uppnå för mål för elevernas del med läsningen. De får även frågan hur de arbetar med att förmedla läroplanens mål och på så sätt kan vi jämföra lärarnas svar med pojkarnas uppfattning om läroplanens innehåll.

Vänder man på motivationsfrågan får man istället frågan **Varför inte?** det vill säga: Vad hindrar pojkarna från att läsa skönlitteratur? Det får pojkarna själva ange, och lärarna svarar med sin uppfattning om vad orsakerna kan vara.

Området **Hur?** det vill säga hur lärarna genomför undervisningen och rent praktiskt arbetar för att motivera pojkarna till läsning, är den andra huvudfrågeställningen för vår studie. Lärarna får således många frågor som rör deras arbetsätt och vilka metoder de upplever har varit mest framgångsrika. De får även vara visionära och fundera kring om det kan finnas andra sätt och metoder att arbeta på som skulle kunna vara framgångsrika om möjlighet fanns att genomföra dem. Pojkarna får svara på hur de upplever att deras lärare arbetar för att moti-

vera dem att läsa. De får även frågan vem de pratar med om det de har läst, då vikten av litteralsamtal återkommande lyfts fram inom forskningen.

De sista didaktiska grundfrågorna **När?** och **Var?** ställs enbart till pojkarna enligt det resonemang som inledde denna redovisning, det vill säga att frågan blir meningslös för lärarnas del, medan elevernas svar däremot kan bilda underlag för motiverande metoder och läsmiljö.

Då en del av områdena går in i varandra, kommer de i vår redovisning i viss mån att överlappa varandra och möjligtvis återkomma flera gånger i diskussionsdelen. Vi avser att följa samma struktur med de didaktiska grundfrågorna vid redovisningen som i teoridelen och intervjuerna.

5.1.1 Metoddiskussion

Andra tänkbara metoder för vår studie hade till exempel kunnat vara ostrukturerade intervjuer, gruppintervjuer, fokusgrupper eller enkäter. Helt ostrukturerade intervjuer skulle dock gett oss ett för omfattande material då vi avsåg att intervju ganska många personer. För att inte missa information vid ostrukturerade kvalitativa intervjuer bör man transkribera dem, och med tanke på att tio entimmes intervjuer kan ge 2-300 sidors material, kändes det för tidsödande (Trost, 1997, s. 51).

Vid metoder som innebär gruppstudier finns det alltid en risk att deltagarna i gruppen påverkar varandra. Baserat på vår erfarenhet av elever i högstadietåldern misstänkte vi att det kunde finnas en osäkerhet hos pojkarna och ett behov av att visa upp en viss bild av sig själv inför de andra. På så sätt skulle svaren kunna anpassas till någon slags informell norm. Detta menar också Trost (1997) som även lyfter fram fler nackdelar med gruppintervjuer. Dels den etiska aspekten - med fler deltagare kan det vara risk att det som sagts konfidentiellt i gruppen sprids utanför den. Det kan också vara svårt att få fram allas åsikter då de talstarka gärna tar över, och det kan likaså vara svårt för intervjuaren att hinna dokumentera det som sägs och görs i gruppen. "En slutsats av detta blir att gruppintervjuer inte skall användas för att komma åt attityder eller åsikter." (Trost, 1997, s. 27).

Enkäter är ännu en insamlingsmetod. Även här bidrog dock vår erfarenhet av elever i den här åldern, att vi valde bort den. Dels blir svaren mer styrda eftersom respondenterna har ett begränsat antal alternativ att välja mellan. Det gör att vi hade kunnat missa viktig information på grund av att vi inte "tänker som tonårspojkar", och inte lyckas ta fram rätt svarsalternativ. Dels vet vi av erfarenhet att många elever blir lata när det gäller undersökningar och använder strategier för att det ska gå så fort som möjligt att bli klar. Till exempel är det vanligt att välja alla alternativ i mitten, eller vilket som helst av de andra som "alla A". Patel och Davidson (2003) menar att det kan bero på att eleverna inte förstår vikten av undersökningen. Under en personlig intervju är det lättare att förklara syftet med studien och sannolikheten är större att man får ärligare och mer genomtänkta svar (s. 71).

5.2 Urval

Orten som vi genomfört vår studie på är en förort till en av Sveriges största städer. Eleverna och lärarna kommer från tre olika skolor men upptagningsområdet är detsamma, vilket gör att respondenternas socioekonomiska bakgrund liknar varandra. Det är ett område där få elever har föräldrar som inte är födda i Sverige, är arbetslösa eller ensamstående. De flesta familjerna bor i villa/radhus. Även de intervjuade lärarna bor i området eller i grannkommunen.

5.2.1 Urval av skolor, lärare och elever

Det finns åtta grundskolor i kommunen, varav fem är kommunala, som skulle kunnat passa vår undersökning. Skolorna har elever från åk 4-9 och varje skola har mellan 200-400 elever och 30-40 lärare. Av dessa är sammanlagt 20 lärare i svenska. Vi kontaktade rektorerna på tre av de kommunala skolorna via e-post, där vi beskrev vår studie och bad om tillstånd att kontakta lärare för att genomföra våra intervjuer. Vi bifogade även ett missivbrev (bilaga 4 Missiv rektor). Vi fick svar via e-post att det gick bra.

Urvalskriterierna för lärarna var att de skulle arbeta på högstadiet samt att svenska var ett av deras huvudsakliga undervisningsämne. Första kontakten togs via telefon, då vi informerade om studien och frågade om de var intresserade av att delta. Det följdes sedan upp med ett brev via e-post där vi beskrev vår studie mer i detalj, och bifogade ett missivbrev (bilaga 5 Missiv lärare). När vi hade fått positiva besked av tre lärare kunde vi med hjälp av dem träffa fler svensklärare på skolorna. På så sätt fick vi kontakt med tio lärare som sade sig vara villiga att bli intervjuade. De fick ett missivbrev i handen och vi lämnade också ett flertal i lärarrummen på skolorna. Vi ville gärna ha en jämn könsfördelning men då merparten av svensklärarna var kvinnliga är vi nöjda med att två män ingår i undersökningen. Åldern på våra intervjuade lärare är mellan 34 och 67 år, och deras undervisningsår varierar mellan 8 och 39 år. Vi gjorde vår undersökning sent på höstterminen under den tid som utvecklingssamtalen genomförs, vilket gjorde att många lärare var stressade och hade ont om tid. Vi siktade på att intervju 15 lärare, men fick efter mycket jobb med att försöka hitta och övertala folk, inse att vi fick nöja oss med tio. Fyra av dessa lärares klasser i svenska blev urvalsgruppen för de pojkar som ingick i studien. Sex av våra intervjuade lärare har således ingen koppling till de intervjuade pojkarna. Pojkarnas sammantagna svar kan därför inte ses som en utvärdering av svensklärares undervisning.

Kriterierna för vårt urval av pojkarna var att de skulle gå i årskurs 7-9. Vidare valde vi att inte intervju elever med läs- eller skrivproblem, då det hade kunnat påverka deras inställning till läsning. Vi tog hjälp av lärarna för att få scheman. Utifrån elevernas och svensklärares scheman, lektionernas tidpunkt och vår möjlighet att komma till skolorna, valde vi ut en klass i årskurs 7, två klasser i årskurs 8 och en klass i årskurs 9 på två skolor. Vi bad lärarna välja de första tio pojkarna men stryka de som hade läs- och skrivsvårigheter. Lärarna introducerade sedan vår studie för eleverna och de utvalda pojkarna tillfrågades i enskildhet om de ville bli intervjuade. De som ville fick med ett missivbrev hem som skulle skickas tillbaka under-tecknat av vårdnadshavare till läraren, före ett visst datum (bilaga 6 Missiv målsman). På så sätt fick vi till slut 33 pojkar, varav tre fick ingå i en pilotstudie.

5.3 Intervjuer och dess genomförande

Pilotstudien med tre elever gjordes en vecka innan de övriga, för att testa frågorna och se hur lång tid vi behövde avsätta för varje intervju. Vi insåg då vikten av vår och pojkarnas placering för att kunna ha lagom mycket ögonkontakt, trots att vi tog anteckningar. Det gjorde att vi bestämde oss för att ha en skrivplatta i knät där vi kunde föra anteckningar. Vi beslöt oss också för att spela in samtalet med hjälp av mobiltelefon för att kunna låta den av oss som inte var närvarande vid intervjun, ta del av materialet.

För att kunna genomföra intervjuerna flyttade en av oss in hos den andra under tre dagar och en helg. Vi hade bokat in intervjuerna i god tid och delat upp dem mellan oss. Vi åkte till skolorna gemensamt men genomförde intervjuerna var för sig, dels på grund av tidsbrist men

också för att respondenten inte skulle känna sig i underläge, vilket annars kan vara en risk enligt Trost (1997, s. 44).

Kvale och Brinkmann, professorer i psykologi, skriver i boken *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2014) att det är viktigt att iscensätta intervjun så att det skapas en god kontakt med respondenten. Vi följde deras råd och började med en *orientering* där vi efter en inledande presentation av oss själva och lite prat om rummet, placering och liknande bakgrundsfrågor, återigen beskrev syftet med intervjun och inspelningen via mobil. Trost (1997, s. 50) och även Kvale och Brinkmann (2014, s. 218) lyfter flertalet negativa aspekter med inspelning, som krånglande teknik och folks motvilja att bli inspelade. Dagens mobiltelefoner är dock väldigt lättanvända och tekniken fungerade utmärkt. Vi upplyste om att deltagandet var frivilligt, att de när som helst kunde avsluta intervjun, att uppgifterna var konfidentiella och att alla personuppgifter skulle göras anonyma. Vi var noga med att tala om att inga svar var rätt eller fel, utan att det är just den intervjuades "verklighet" som bygger vår studie. Vi undrade om de hade några frågor, och sedan började själva intervjun. Vi följde även här Kvales och Brinkmanns rekommendationer och följde vår intervjuguide med frågor i en viss ordning, men som ändå inte var helt låst (2014, s. 170). I slutet av intervjun läste vi upp våra anteckningar och frågade respondenterna om de stämde, eller om de ville ändra något. I ett par fall ville de komplettera och ändra något ordval. Vi var dock noga med att enligt Trosts (1997) rekommendationer inte göra några sammanfattningar av svaren, vilka respondenterna kanske skulle känna sig tvingade att hålla med om av ren artighet, (s. 84).

Läraryrkesintervjuerna genomfördes på lärarnas förslag i två mindre grupprum respektive i ett vilorum vid lärarrummet. Där fanns bekväma stolar, bra ljus och inget störande ljud hördes. Vi hade avsatt 60 minuter för intervjuerna men de tog sällan mer än 40 minuter. Det kändes dock bra att veta att vi inte hade någon tidspress. Två av lärarna fick förhinder i sista minuten och de intervjuades istället i sina hem, på kvällstid. Båda i husets "hemmakontor" under lugna förhållanden. Vid en jämförelse upplevde vi ingen skillnad vad gäller stress eller förtroende för intervjuaren på grund av intervjuställe. Lärarna hade fått frågorna e-postade till sig i förväg då vi kände att vi själva, om vi blivit intervjuade, hade velat ha tid att fundera över dem. Två av lärarna hade dock inte läst dem, men vi kunde inte notera någon skillnad i omfång eller komplexitet i deras svar på grund av det. Dock var de manliga lärarna något fåordiga jämfört med sina kvinnliga kollegor.

Eleverna intervjuades på ena skolan i ett grupprum och på den andra skolan i ett tomt arbetsrum. Båda låg i anslutning till klassrummen, vilket var avgörande eftersom intervjuerna genomfördes under lektionstid. Grupprummet var lite stort, så vi hämtade en skärm och bar in bekvämare stolar för att skapa en trevligare miljö. Pojkarna intervjuades under lektionstiden i svenska och första lektionen började därför med att läraren presenterade den av oss som skulle intervjuas dem. Vi berättade vid dessa tillfällen lite om oss själva och om studien, så att det inte skulle upplevas som konstigt att pojkarna gick iväg, eller att de skulle bli ifrågasatta av klasskamraterna. Det blev en del frågor om universitetsstudier och examensarbeten, och det kändes som om vi började skapa en relation redan där. Några av eleverna var borta vid det första intervjutillfället, men kunde intervjuas under en av de andra dagarna. Eleverna hade inte fått frågorna i förväg, då vi inte ville att de skulle anpassa sina svar efter vad de trodde att vi ville höra. Även här var vi noga med att förklara att det inte fanns några svar som var "rätt". Elevintervjuerna tog ca 15 minuter. Ganska många ville att vi skulle förklara frågorna lite närmare och vad ordet genre betyder. De var dock sällan osäkra på sina svar när de väl förstått frågan eller tänkt efter en liten stund. Eleverna verkade avslappnade och positivt inställda till vårt arbete. Få ville ändra sina svar i slutet av intervjun.

5.4 Bearbetning av data

Trost (1997) menar att det inte finns några gemensamma regler för hur bearbetningen av data bör gå till, förutom att det inte bör ske direkt vid intervjutillfället. Bearbetningen är beroende av undersökningens karaktär och forskaren bör därför avgöra vad som passar (s. 113). Vi började med att skriva in intervju svaren i dokument på Google Drive. De delade vi med varandra för att kunna få insyn i varandras arbete, men också för att kunna jobba samtidigt, i samma dokument. Vi använde oss även av Skype för att kunna diskutera under tiden.

Vi sammanförde svaren så att det blev fem respondenter per dokument och fick således sex elevsammanställningar samt två för lärarna. Utifrån frågorna gjorde vi sedan en kategorisering av de olika svarsalternativen, med respondenterna på ena axeln och svarskategorierna på den andra. På så sätt fick vi en översikt av de olika kategorierna och samtidigt en känsla för hur många som hade liknande svar. En del svar viktade vi på så sätt att om en respondent nämnde flera saker som hörde till en kategori, så fick den kategorin ett högre värde för just honom/henne. Den viktningen har dock bara använts som underlag för diskussionen, i de redovisade resultaten är alla svar angivna för antal personer och i procent. Dock kan en respondent ha gett flera svar till en fråga, vilket gör att totalsumman i procent för en frågas alla svar kan överstiga 100. Till exempel var en fråga till pojkarna *Vad läser du?* På det har 20 pojkar (67 %) svarat böcker, men 14 pojkar (47 %) har även svarat att de läser på Internet. Detta är helt rimligt eftersom man kan läsa både och, och vi inte begränsade pojkarna till att ge bara ett svar. Procentsumman för svaren överstiger alltså 100 vilket kan vara förvirrande om man är van vid att summan "alltid ska bli 100 %". Detta har krävt att vi analyserat respondenternas svar och de olika kategorierna grundligt. Vi har lagt mycket tid på att beskriva, tolka och förklara respondenternas svar, ordval och "vad de egentligen menar" för varandra. Vi fick ett rikt svarsmaterial där vi fått välja bort att använda vissa resultat på grund av att det ligger utanför vårt undersökningsområde. Vi valde att redovisa vår studie med de didaktiska grundfrågorna som utgångspunkt och avsnitten om teori och forskning, resultat och diskussion bygger alla på samma struktur. Hur våra frågeställningar, didaktiska grundfrågor och intervjufrågor hör ihop redovisas i bilaga 3 Översikt struktur. Trost hävdar att "En stor del av bearbetningen av ens material sker vanligen utan att man själv märker att man ägnar sig åt det." (1997, s. 115). Vi vill nog påstå att vi hela tiden var mycket medvetna om att vår bearbetning pågick.

5.5 Studiens tillförlitlighet

Som förberedelse för våra intervjuer läste vi litteratur som berör ämnet, vilket Patel och Davidson (2012) menar stärker reliabiliteten och validiteten (s.106). Reliabilitet är enligt professor Bell "ett mått på i vilken utsträckning ett instrument eller tillvägagångssätt ger samma resultat vid olika tillfällen men i övrigt lika omständigheter." (2011, s.117). Det handlar om en studies tillförlitlighet. Vi är väl medvetna om att vår studie har reliabilitetsbrister då vi är två som har intervjuat respondenterna var och en för sig, och våra respondenter kan ha tolkat oss och våra sätt att intervjua på, på olika sätt. För att kunna göra intervjuerna så lika varandra som möjligt trots detta, tog vi hjälp av vår pilotstudie. Utifrån dess resultat diskuterade vi de ord, förtydliganden och tilläggsfrågor som intervjuaren använde. Vidare har vi försökt redogöra så noggrant som möjligt för vårt tillvägagångssätt för att stärka studiens reliabilitet.

Med validitet avses, enligt Stukát (2011), huruvida man verkligen mäter det som man avser att mäta (s. 134). Det vill säga om vår undersökning handlar om det vi tänkt undersöka. För att kontrollera om frågorna skulle fungera i sitt syfte samt vara tillförlitliga, visade vi dem för våra kollegor i ämnet svenska och berättade om vår studie. Den första responsen gjorde att vi

fick omformulera ett par av frågorna. Detta menar Bell (2011) ger bättre validitet (s. 118). Att vid urvalet av respondenter endast välja utbildade och yrkesverksamma svensklärare, har även det betydelse för validiteten. Avgörande för en studies tillförlitlighet är även bedömningen av hur ärliga respondenterna har varit i sina svar. Stukát (2011) menar att man som undersökare måste räkna med att människor ibland mer eller mindre omedvetet ger osanna svar, beroende på vad de vill avslöja om sig själva eller det de blir tillfrågade om (s.135). I de fall som vi har varit tveksamma till respondenternas svar har vi angett det i diskussionsavsnittet, men är också medvetna om att vi inte vet om de friserat sanningen på olika sätt.

Med generaliserbarhet menar Patel och Davidsson (2011) om studiens resultat gäller även för andra individer än de som är med i undersökningen. Även (Stukát, 2011) skriver att begreppet handlar om för vem och vilka resultaten gäller (s.136). En studies generaliserbarhet kan påverkas av om man gjort ett icke representativt urval, vilket kan innebära att undersökningsgruppen är för liten. Vår studie utgår från en relativt liten undersökningsgrupp och urvalet är inte representativt för den svenska befolkningens alla svensklärare eller pojkar i högstadietåldern. Vårt upptagningsområde är begränsat och har låg variation gällande respondenternas socioekonomiska bakgrund, till exempel har nästan ingen utländsk bakgrund. Detta gör att generaliserbarheten blir relativt låg. Med detta menar Stukát (2011) att studien inte kan vara gällande för en större grupp än de intervjuade. Studien kan dock ha en viss relaterbarhet, vilket betyder att andra kan känna igen sig i resultatet av studien. Det innebär att resultaten eventuellt kan vara relaterbara på motsvarande grupper inom liknande situationer och sammanhang, då den praktik som studerats inte är unik i sammansättning eller kontext. Vi anser att våra resultat i viss mån är relaterbara eftersom vi, som arbetat som lärare i 20 år, känner igen oss, pojkarna och skolans verklighet i de svar respondenterna gett.

5.6 Etiska ställningstaganden

I alla studier som involverar människor finns det etiska frågor som man måste känna till och följa. Patel och Davidson (2012, s. 63) skriver att Vetenskapsrådet har fyra övergripande huvudkrav som de råder forskare inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning att följa.

Informationskravet betyder att forskaren ska informera alla deltagare om forskningsuppdragets syfte. Vi har i missiv och vid intervjuerna informerat respondenterna om studiens syfte, vilken funktion de har för vår studie samt talat om att deltagandet är frivilligt.

Samtyckeskravet innebär att det är respondenterna själva eller deras vårdnadshavare som bestämmer om de ska medverka eller inte. Våra frågor var inte av etiskt känslig karaktär men vi valde ändå att ha ett missivbrev som skulle signeras av målsman, då pojkarna i en del fall var bara 13 år gamla. Vi talade om för våra respondenter att de hade rätt att avbryta intervjun och att vi inte fick påverka dem utan bara acceptera deras val.

Konfidentialitetskravet betyder att all information om personerna som ingår i studien ska hållas under största konfidentialitet. De intervjuade lärarna och eleverna har blivit informerade om att de blir helt anonyma i vår undersökning, så även deras skola och kommun.

Nyttjandekravet innebär att den information som respondenterna givit oss, stannar hos oss och endast kommer användas för att uppnå undersökningens syfte. Vi kommer inte att sprida någon information för kommersiellt eller annat bruk.

6. Resultat

De didaktiska grundfrågorna används som utgångspunkt för resultatredovisningen. Frågorna redovisas utifrån två perspektiv då vi undersökt både elever och lärare. När vi redovisar antalet personer så anges alla siffror under tolv i bostäver, medan de över anges i siffror. Procent anges alltid i siffror. Notera att en frågas sammanlagda svarsprocent kan överstiga 100 (för utförligare förklaring, se 5.4 Bearbetning av data). Hur intervjufrågorna hör ihop med de didaktiska grundfrågorna går att se i bilaga 3 - Översikt struktur.

6.1 Pojkarnas svar

Här redovisar vi de 30 pojkarnas svar på intervjufrågorna utifrån deras koppling till de didaktiska grundfrågorna Vem? Eleven, Vad?, Varför?, Varför inte?, Hur?, När? och Var? Siffrorna inom parentes hänvisar till intervjufrågorna (bilaga 1 Intervjuguide pojkar).

6.1.1 Pojkarnas svar: Vem? Eleven

(15) Tycker du att du är en läsare?

Det är fyra av de tillfrågade pojkarna (13 %) som anser sig vara läsare, det vill säga att de läser på eget initiativ.

(1) Läser dina föräldrar, och i så fall vad?

Det är 17 mammor (57 %) och elva pappor (37 %) som läser böcker enligt pojkarna. De uppger vidare att 26 föräldrar (87 %) läser något/lite/kanske/ibland och av dessa är nio mammor (30 %) och 17 pappor (57 %). I tre familjer läser ingen av föräldrarna (10 %).

6.1.2 Pojkarnas svar: Vad?

(2) Vad läser du?

Det är 20 pojkar (67 %) som uppger att de läser böcker. 14 (47 %) läser på Internet och nio (30 %) läser olika slags tidningar. 16 pojkar (53 %), säger att de bara läser skolböcker eller under tvång från skolan eller föräldrarna. Det är även 16 pojkar (53 %) som uppger att de bara läser ibland/inte så mycket. Sammanlagt är det 23 pojkar (76 %) som svarat att de antingen bara läser skolböcker/under tvång/ibland/inte så mycket.

(3) Vilka slags böcker, vilken genre läser du?

Fantasy är den genre som flest väljer att läsa, vilket är 16 pojkar (53 %). Sedan följer äventyr som 13 pojkar (43 %) uppger att de gärna läser, följt av åtta pojkar (27 %) som vill läsa deckare. Fyra pojkar (13 %) nämner att de gärna läser andra genrer än spänning, och de är biografier, science fiction, skräck, humor och historiska böcker.

(4) Hur väljer du bok vid fri läsning?

19 pojkar (63 %) anger att de får boktips av sina föräldrar och 14 (47 %) av dessa är från mamman. Elva (37 %) får tips av kompisar och syskon. Fyra pojkar (13 %) säger att de får tips av sin lärare. Sex pojkar (20 %) säger att de väljer bok utifrån omslag eller titel och fyra (13 %) väljer bok efter det att de sett en film de gillat. Tre pojkar (10 %) väljer utifrån genre. Två pojkar (6 %) letar recensioner på nätet och två pojkar (6 %) går till biblioteket.

6.1.3 Pojkarnas svar: Varför?

(5) Varför läser du?

20 pojkar (67 %) anger att de blir tvingade av skolan och tolv (40 %) säger sig bli tvingade av sina föräldrar. Det är sammanlagt 23 pojkar (76 %) som upplever ett tvång från skola

och/eller föräldrar. 15 pojkar (50 %) anser att det är spännande och kul att leva sig in i en bok. Fyra pojkar (13 %) väljer att läsa för att de vill bli trötta eller fördriva tiden. En pojke (3 %) läser för att bli underhållen, en (3 %) för att komma bort från datorn och en (3 %) för att det är nyttigt.

(6) Vad upplever du som positivt med läsning?

13 pojkar (43 %) ser en eller flera nyttoaspekter med läsningen som att man får kunskaper i/om svenska språket, andra kulturer, fakta samt att de får komma bort från datavärlden med sociala medier och spel. Sju pojkar (23 %) tycker att det är positivt att de får bilder i huvudet/fantiserar/hamnar i en annan värld/kul att leva sig in i en historia. Även sju pojkar (23 %) vill veta vad som händer i boken samt tycker att det är spännande att läsa. Sju pojkar (23 %) tycker att det är skönt med egentid. Sex pojkar (20 %) vill fördriva tiden och fem (17 %) tycker att det är intressant eller roligt att läsa. En pojke (3 %) säger att han kan skryta om att han har läst ut en hel bok och en pojke (3 %) säger att han tycker att det är utvecklande att få leva sig in i andras känslor. Två pojkar (6 %) vet inte vad de upplever som positivt med läsning.

(7) Tror du att du har någon nytta av att läsa skönlitteratur mer än att det ger dig en läsupplevelse?

29 pojkar (97 %) tycker att det är nyttigt för språket, de anser sig få bättre ordförråd, få lättare att läsa och skriva texter, blir bättre på att lösa uppgifter och får bättre uttrycksförmåga. Sex pojkar (20 %) tycker att det är nyttigt för allmänbildningen och lika många tycker att man får bättre fantasi. Fyra pojkar (13 %) anger att man får lättare i skolan. Alla pojkar har angett minst en nyttoaspekt.

(8) Vad skulle få dig att läsa mer?

12 av pojkarna (40 %) anger att de skulle läsa mer om det fanns fler bra och spännande böcker samt fler bra tips. Elva (37 %) säger att de skulle läsa mer om de inte hade tillgång till digitala medier. Fyra pojkar (13 %) anger att en bra bokserie skulle ge ett bättre läsflyt och samma antalet pojkar hävdar att de skulle läsa mer om de blev tvingade mer till det. Tre pojkar (10 %) anser sig läsa bättre om de har ett mål, som att få pengar. En pojke (3 %) säger att han skulle läsa mer om de han såg upp till läste, en (3 %) om han läste om något som kunde påverka honom i livet och en (3 %) om han hade mer fritid. Sex pojkar (20 %) vet inte vad som skulle få dem att läsa mer.

(9) Vet du vad läroplanen säger om läsning av skönlitteratur?

Ingen av pojkarna uppger att de vet vad som står i läroplanen men tio (33 %) ger förslag på att man varje termin ska ha läst ett visst antal sidor.

6.1.4 Pojkarnas svar: Varför inte?

(10) Vad upplever du som hindrande i att få en positiv skönlitterär upplevelse?

27 pojkar (90 %) anger att de hellre vill ägna sig åt digitala medier. Elva (37 %) anser att instrumentspelandet tar tid från att läsa. Sju pojkar (23 %) säger att läxorna tar för mycket av deras tid. Sex pojkar (20 %) vill hellre vara med sina kompisar eller sporta, sex (20 %) anser att tråkiga böcker är hindrande och sex (20 %) tycker att störande läsmiljö hindrar dem från att läsa.

6.1.5 Pojkarnas svar: Hur?

(11) *Upplever du att dina lärare gör något särskilt för att motivera dig att läsa?*

13 pojkar (43 %) anger att deras lärare ger dem tips på olika sätt. Två pojkar (6 %) säger att läraren frågar vad de läser hemma och hur det går. En pojke (3 %) behöver ingen motivation för det får han hemma. Elva pojkar (37 %) anser sig inte bli motiverade av sin lärare.

6.1.6 Pojkarnas svar: När? Var?

(13) *När läser du?*

27 pojkar (90 %) läser på kvällen. Fyra pojkar (13 %) läser när de har tråkigt, fyra (13 %) läser på dagen när de har tid och fyra (13 %) säger att de bara läser på lektionerna i skolan.

(14) *Var läser du helst?*

28 pojkar (93 %) läser helst i sängen och nio (30 %) av dessa anger de även kan tänka sig att läsa i en mysig fåtölj eller soffa. Två pojkar (6 %) läser helst i skolan.

6.2 Lärarnas svar

Här redovisar vi de tio lärarnas svar på intervjufrågorna utifrån deras koppling till de didaktiska grundfrågorna Vem? Eleven, Vem? Läraren, Vad?, Varför? och Hur? Siffrorna inom parentes hänvisar till intervjufrågorna (bilaga 2 Intervjuguide lärare).

6.2.1 Lärarnas svar: Vem? Eleven

(13) *Hur många av pojkarna i en klass uppskattar du är läsare?*

Lärarna gjorde uppskattningen att 13 % av pojkarna i en klass är läsare.

(1) *Hur upplever du att ditt arbete med skönlitteratur uppfattas av eleverna?*

Åtta av lärarna (80 %) tyckte att det var blandat, mer positivt av läsare än icke-läsare. 3 lärare (30 %) tycker att killar är mer negativa till läsning. 3 lärare (30 %) säger att några ovana läsare tyckte det var roligare än de trodde och att läsningen lossnade efter ett tag. Två av lärarna (20 %) hade konstaterat att de läsvilliga vill välja bok själv, medan de läsovilliga vill få en bok tilldelad av läraren.

6.2.2 Lärarnas svar: Vem? Läraren

(2) *Vilka egenskaper ska lärare ha för att motivera elever till läsning?*

Nio (90 %) av lärarna anser att man ska vara positiv, engagerad och motiverande. Sex av dem (60 %) tycker att det är viktigt att man som lärare är läsare själv och att man visar det tydligt genom att dela med sig av läsupplevelser. Fem (50 %) säger att man måste visa på fördelarna med läsning; att det är viktigt, intressant och roligt. Fyra lärare (40 %) anser att det är viktigt att man är påläst och har en bred läsrepertoar med uppdaterad litteratur. Tre (30 %) lyfter fram att man ska vara flexibel i sitt arbetssätt med läsning genom att koppla skönlitteratur till fler skolämnen och pojkarnas egna liv, samt ha ett varierat arbetssätt.

(3) *Hur mycket läser du/år?*

De intervjuade lärarna läser mellan 7 och 100 titlar/år varav sju lärare (70 %) läser ett snitt på cirka 17 böcker, en (10 %) läser 50 böcker och två lärare (20 %) läser 100 böcker.

(4) *Hur mycket är ungdomslitteratur?*

Fem av lärarna (50 %) uppger att de anser sig läsa för lite ungdomslitteratur. Antalet titlar ligger mellan 1 och 20 per lärare och år. Fyra lärare (40 %) läser 15-20 ungdomsböcker eller fler, två (20 %) läser 5-8 böcker och fyra (40 %) läser 1-2 ungdomstitlar per år.

6.2.3 Lärarnas svar: Vad?

(6) *Använder du dig av klassuppsättning, gruppuppsättning och/eller enskild läsning i ditt arbete med skönlitteratur?*

Åtta lärare (80 %) använder sig av klass- eller gruppuppsättning i någon mån.

Sex lärare (60 %) låter eleverna läsa enskilt i olika böcker.

(5) *I vilken mån påverkar du deras val av bok/genre?*

En av lärarna (10 %) väljer alltid vilken litteratur som pojkarna ska läsa. Sju av lärarna (70 %) styr valet när de arbetar med ett tema eller en genre och där har eleverna oftast ett begränsat val av litteratur.

6.2.4 Lärarnas svar: Varför?

(7) *Vilka är dina intentioner, för elevernas del, med läsning av skönlitteratur?*

Sju av lärarna (70 %) vill att eleverna ska få känna glädjen i att läsa, en läsoplevelse och få en läs-kick. Fem (50 %) vill att pojkarna ska få kunskap om svenska språket och en ökad läsförståelse. Lika många (50 %) vill att pojkarna ska få utveckla sin fantasi så att de kan måla upp egna bilder och resa i sinnet. Fyra av lärarna (40 %) vill att de genom litteraturen ska få en ökad medvetenhet om andra kulturer, faktakunskaper, allmänbildning samt en bredd i sin bokrepertoar. Fyra (40 %) lyfter också fram vikten av att skapa motbilder till den digitaliserade och snabba verklighet som ungdomarna möter. Tre lärare (30 %) nämner skönlitteraturen som ett sätt att få verktyg att ta sig vidare i livet, få bättre skolresultat, få bättre jobb och följa sin dröm. Två av lärarna (20 %) säger att deras intentioner är att eleverna ska lära sig att diskutera och dela med sig av sina läsoplevelser. Lika många (20 %) tycker även att det är viktigt att eleverna genom litteraturen kan sätta sig in i andras liv och diskutera känslor, det vill säga utveckla sin empatiska förmåga.

(8) *Hur går du igenom vad som står i läroplanen om läsning av skönlitteratur?*

Fyra av lärarna (40 %) går igenom läroplanens mål i början av terminen medan de sex övriga (60 %) lyfter vad som sägs i läroplanen inför varje nytt moment. Alla lärarna (100 %) går igenom läroplanens mål muntligt, åtta (80 %) lämnar även ut den skriftligt och tre lärare (30 %) diskuterar och ger exempel.

6.2.5 Lärarnas svar: Varför inte?

(9) *Vad tror du hindrar pojkarna från att vara läsare?*

Alla lärarna (100 %) tror att den digitala tekniken lockar mer än läsning. Alla tror även att föräldrarna har någon typ av påverkan på barnens lust till läsning. Lärarna nämner att föräldrarna inte motiverar sina barn tillräckligt till bokläsning, att de inte läser högt med sina barn, att de sätter en dator och/eller en iPad i händerna på barnen och att de själva inte läser.

6.2.6 Lärarnas svar: Hur?

(10) *Hur arbetar du med läsning av skönlitteratur?*

När det gäller gemensam eller enskild läsning samt när det gäller hur läraren styr urvalet, se avsnitt 6.2.3. Åtta av lärarna (80 %) använder sig av högläsning och lika många jobbar med helklassdiskussioner. Åtta av lärarna (80 %) ger läsförståelseuppgifter med frågor på vad texten handlar om, som eleverna ska lämna in skriftligt. Sju av lärarna (70 %) har diskussioner där de jämför läst bok med film som bygger på boken. Fem (50 %) använder sig av läslogg eller läsdagbok och fem av lärarna (50 %) nämner att de har en slutdiskussion i helklass eller

grupp efter avslutad bok eller tema. Två (20 %) nämner att de har författarbesök och två av lärarna (20 %) arbetar ämnesövergripande. Två (20 %) arbetar med rollspel.

(11) Vilka metoder har varit mest framgångsrika för att öka pojkars motivation till läsning? På vilket sätt?

Sju av lärarna (70 %) använder sig högläsning och lika många har boksamtal där man ser om eleverna förstår vad de läst. Sju (70 %) tycker att det är viktigt att se till elevernas intresse vid litteraturval och likaså tycker sju lärare (70 %) att det är motivationsökande när man kan jämföra film med bok. Fyra lärare (40 %) anser att det är viktigt med variation i arbetet med läsning som till exempel högläsning, diskussioner och egen läsning för att sedan gå över i grupp-samtal. Fyra lärare (40 %) tycker att det är bra att använda sig av modern teknik som att läsa i mobilen eller iPad, eller att de svaga läsarna kan få lyssna samtidigt som de tittar i boken. Det är också fyra lärare (40 %) som tycker att ju bättre man introducerar boken, desto större intresse får eleverna för boken. Tre av lärarna (30 %) anser att det är framgångsrikt att arbeta med läsloggar och läsdagböcker. Två (20 %) tycker att det är motivationshöjande med läsbe-ting i form av lästävlingar. En lärare (10 %) anser att man kan motivera eleverna mer med hjälp av bokurval av en bibliotekarie.

(12) Finns det några andra sätt/metoder som du skulle vilja jobba med skönlitteratur på om du hade andra förutsättningar?

Sex av lärarna (60 %) önskar att de hade haft fler, modernare klass- eller gruppuppsättningar. Fem (50 %) önskar att de kunde jobba mer ämnesövergripande och flera nämner särskilt att de vill arbeta med de praktiska ämnena. Fem av lärarna (50 %) skulle vilja ha schemalagda obligatoriska läspass. Fyra (40 %) skulle vilja ha författarbesök och inhyrda föredragshållare och fyra (40 %) skulle vilja jobba som i en studiecirkel med litteraturdiskussioner tillsammans med sina kollegor. Även fyra (40 %) önskar att de hade haft ett bättre utrustat bibliotek med en heltidsanställd bibliotekarie. Två lärare (20 %) önskar att de skulle haft större och bättre tillgång till ny teknik med till exempel läsplattor och e-bibliotek.

6.3 Sammanfattning av resultaten

Våra resultat visar att fyra av pojkarna (13 %) anser sig vara läsare, lika många som lärarna uppskattar att det är i en genomsnittlig grupp. Nästan alla pojkar vill läsa spänningslitteratur och 23 pojkar (76 %) känner sig tvingade att läsa av antingen skolan eller föräldrarna. De elever som anser sig vara läsare, har föräldrar som båda läser. 29 pojkar (97 %) ser en eller flera nyttoaspekter med att läsa, 15 pojkar (50 %) tycker även att det kan vara spännande eller roligt att läsa men gör det ändå inte. Tolv pojkar (40 %) skulle läsa mer om de hittade fler bra och spännande böcker. Sex pojkar (20 %) säger att de inte vet vad som skulle kunna få dem att läsa mer. Lika många, sex pojkar (20 %), säger att de skulle läsa mer om de inte hade tillgång till digitala medier. Detta tror även alla lärare är den största orsaken till varför pojkar inte läser. Ingen av pojkarna vet vad läroplanen säger om läsning. Alla lärare hävdar dock att de går igenom läroplanen på olika sätt. Lärarna tycker det är viktigt att de själva har en positiv och entusiasmerande attityd, samt att de är inlästa på ungdomslitteratur. De metoder som sju av lärarna (70 %) menar varit mest framgångsrika är högläsning, boksamtal som leder till förståelse, att välja passande litteratur och att jämföra film med bok. Fyra lärare (40 %) tycker vidare att det är viktigt med bokens introduktion och tillgång till modern teknik. Tre av lärarna (30 %) anser att läslogg/loggbok är bra redskap. Om lärarna fick önska skulle sex av dem (60 %) vilja ha fler och modernare klass- eller gruppuppsättningar. Hälften av dem (50 %) skulle gärna jobba mer ämnesövergripande och lika många vill ha obligatoriska, schemalagda läspass för eleverna. Även fungerande skolbibliotek står på lärarnas önskelista.

7. Diskussion

I vår studie har vi undersökt hur intresset för skönlitteratur ser ut bland pojkar i årskurs 7-9, vad pojkarna läser, vad som motiverar dem att läsa samt vad som hindrar dem. Vi har även undersökt hur lärare arbetar med skönlitteratur och vilka sätt de upplever som mest framgångsrika för att motivera pojkar att läsa. I detta avsnitt kopplas pojkarnas och lärarnas resultat ihop med tidigare forskning. Avslutningsvis görs en sammanfattning med svar på våra frågeställningar.

7.1 Vem är eleven?

Forskning visar genom läsundersökningar som PISA och PIRLS att pojkar läser allt mindre, har mindre läslust och allt sämre läsförståelse. Vi har genom våra intervjuer kommit fram till att det är samma antal pojkar som anser sig vara läsare, som lärarna också uppfattar som läsare (fyra pojkar eller 13 %). Med läsare avses här pojkar som läser av egen fri vilja. Vi har dock funnit att det även finns en mellankategori. Det är nämligen också fyra pojkar (13 %) som inte läser av fri vilja utan tvingas av sina föräldrar, men som när de väl sätter sig ned med en bok, tycker att det är givande och roligt.

Molloy (1996) nämner vikten av det kulturella kapitalet, de kunskaper och färdigheter som eleverna får med sig till skolan genom sin hemmiljö (s. 27). Dit räknas bland annat föräldrarnas läsvanor, om det diskuteras böcker i hemmet och om det förekommer andra kulturella aktiviteter som att spela instrument. De pojkar som vi kallar läsare samt de som vi räknar som en mellankategori "måsteläsare" har alla utom en, minst en läsande förälder. I vår studie är det betydligt fler mammor än pappor som läser böcker, och vi kan se att de som har en drivande mamma som läser, blir måsteläsare. "Drivande" innebär här att pojkarna uppgett att de har ett tvång på sig hemifrån att läsa. Av de pojkar som kallar sig själva läsare, läser båda föräldrarna. Detta visar att det är viktigt för pojkar att ha en pappa som en läsande förebild. Av de två läsande kategorierna vi nämnt så är det också sex pojkar (75 %) som spelar ett instrument. Detta sammantaget med föräldrarnas läsning styrker Molloy's teori om det kulturella kapitalet och att pojkarnas hemmiljö är en avgörande faktor för om de blir läsare eller ej. Rosén (2013) hävdar att det krävs att nöjesläsningens goda inverkan på läsförståelsen sprids till både föräldrar och elever om läsintresset ska öka. Vi kan konstatera att lärarna här har mycket viktiga uppgifter. Dels att kompensera för bristande lässtöd hemifrån, men också att försöka involvera föräldrarna i pojkarnas läsning. Med lärarsamarbete kan detta svåra arbete underlättas, till exempel med hjälp av veckobrev och föräldramöten.

Ulfgard (2003) och Brodow och Rininsland (2005) menar att det är en utopi att tro att alla pojkar kan bli läsare. Vi tror dock att man med olika metoder kan få fler icke-läsande pojkar att tillhöra mellankategorin "måsteläsare", och att man som lärare får nöja sig med det för deras del.

7.2 Vem är läraren?

I Skolverkets (2007) rapport *Vad hände med läsningen* så konstateras att lärare ofta saknar kunskaper om aktuell ungdomslitteratur och att elevernas litteratur väljs utifrån vad som finns på skolorna samt boktips från kollegor. Detta stöds i vår studie då hälften av lärarna anser att de läser för lite ungdomslitteratur. Hela 40 % (fyra lärare) anger att de läser så lite som 1-2 ungdomsböcker per år. Vi ställer oss frågan om det kanske är ännu färre titlar eftersom lärarna kanske räknar med den bok de använder i undervisningen, och troligtvis läst tidigare. Att läsa så lite ungdomslitteratur är förkastligt då all forskning pekar på att det är viktigt att läraren har en uppdaterad och bred läsrepertoar så att de kan samtala om texter och hjälpa eleverna att

välja passande litteratur. Lgr 11 (Skolverket, 2011a) poängterar att man måste låta eleverna ta del av litteratur från olika kulturer och epoker. Det betyder att det inte bara räcker att läsa klassiska verk utan eleverna ska även få ta del av ny litteratur. Brodow och Rininsland (2005) hävdar också att det är viktigt att lärarna är inlästa på litteratur som lockar till ungdomars intresse. I Lgr 11 (Skolverket, 2011a) står det vidare att man ska låta eleverna ta del av litteratur där de kan få sin egen identitet bekräftad. Litteraturen ska också vara en källa till tröst för den som söker svar på frågor om sitt liv och sin omvärld. I ovan nämnda rapport står det även att eleverna ofta tvingas läsa litteratur som inte matchar deras intressen, vilket gör att de vägrar läsa böckerna. Enligt våra intervjuade lärare så anser fyra lärare (40 %) att man som lärare ska vara påläst. Vi finner det anmärkningsvärt att så många läser så lite ungdomslitteratur, och att inte fler lärare lyfter fram detta som en viktig grund. Under våra samtal framkom det att flertalet av de intervjuade lärarna skämdes över att de läste så lite ungdomslitteratur. Vi hoppas att det leder till att de börjar läsa mer.

En annan viktig aspekt som lyfts av Molloy (2003) är att läraren också ska vara en synlig läsare i klassrummet och känna för de texter som används och diskuteras. Av de intervjuade lärarna tycker sex av dem (60 %) att det är viktigt att man som lärare är läsare själv och att man visar det tydligt genom att dela med sig av sina läsoplevelser. Nio lärare (90 %) anser att man ska vara positiv, engagerad och motiverande. Om lärarna verkligen är det, borde det vara relativt enkelt att både visa sig som läsare och dela med sig av sina läserfarenheter. Vi anser att engagemang och entusiasm oavsett ämne, är viktiga faktorer för att lättare nå sina elever.

Många av lärarna berättar att de har haft flera icke-läsande pojkar som blivit positivt överraskade av hur roligt det var att faktiskt läsa en bok, när de väl gjorde det. Motståndet till läsning släppte allt eftersom de kom in i boken och bearbetade dess innehåll. Detta hävdar också Rosén (2013) som menar att läsförståelse precis som muskler måste bearbetas för att utvecklas. Skicklig och erfaren guidning behövs, vilket även Brodow och Rininsland (2005) och Chambers (2011) påpekar. De hävdar att man med små uppmuntrande ord kan få eleverna att nå längre i sin läsning. Detta framhåller också en av våra lärare som menar att lärarens viktigaste egenskap är att vara "uthållig". Man får inte ge upp hoppet om att kunna hitta passande litteratur till sina elever, eller sluta läsa en gemensam bok för att den upplevs som tråkig, då det kan lossna efter ett tag. Vi anser att det är av yttersta vikt att läraren tar sin coachande och handledande roll på allvar för att kunna hjälpa eleverna att hitta litteratur som passar deras intressen, läsförmåga och personlighet.

Sju av våra lärare (70 %) önskar vidare att de arbetade mer ämnesövergripande med ett tätare samarbete med sina kollegor. De efterfrågar också fortbildning i form av studiecirkel med bokdiskussioner. Detta lyfter också Brodow och Rininsland (2005) som framhåller vikten av kollegialt lärande i studiecirkelform. Vi hoppas att det nämnda Läslyftet (Skolverket, 2014b) kommer att kunna bidra till höjd kvalitet, breddad litteraturbank hos lärarna och att de didaktiska frågor som Molloy (2003) lyfter återkommande, får en framträdande roll. Vi tycker det är viktigt att lärare funderar mer kring de didaktiska grundfrågorna och sin egen lärarstil. På så sätt kan fler undvika att undervisa på samma sätt som man själv blivit undervisad på, vilket Molly (1996) menar är ett vanligt misstag.

7.3 Vad för slags skönlitteratur efterfrågas av pojkarna, och vad erbjuder lärarna?

Enligt Lgr 11 (Skolverket, 2011a) ska eleverna få ta del av olika slags skönlitteratur och då även sådan som knyter an till deras verklighet. Åtta lärare (80 %) väljer att arbeta med klass- eller gruppuppställningar och flera nämner att de ofta väljer böcker där män eller pojkar har

huvudrollen för att pojkarna lättare ska ta till sig innehållet. Detta stämmer med vad som sägs i *Vad händer med läsningen?* (2007) där det konstateras att litteraturen till stor utsträckning anpassas efter pojkars önskemål om manliga huvudpersoner. Probst (1988) menar att man som lärare måste fundera över vad ens syfte med läsningen är, om man vill att eleverna ska lära sig något om eller något av den skönlitteratur de läser. Anledningen till att alla elever ska läsa samma bok är att det på så sätt är lättare att föra reflekterande boksamtal, vilket många av forskarna lyfter fram som väldigt utvecklande för läsförståelsen (Molloy 2003, Brodow & Rininsland 2005, Chambers 2011). Vi upplever att lärarna sällan har ett stort utbud att välja från när det gäller litteratur för läsning i helklass eller grupper. De får i de flesta fall ta den bok som finns på skolan som använts av tidigare årskullar, och denna litteratur är inte alltid så uppdaterad. När vi frågade lärarna vad de skulle vilja ha för att underlätta och förbättra sin undervisning så ville sex lärare (60 %) ha nyare och modernare klass- och gruppuppsättningar.

Enligt Molloy (2003) bör man undvika rutiniseringen som innebär att man år efter år läser samma bok i respektive årskurs eftersom ingen text betyder samma för alla samtidigt. Dessutom kommer det hela tiden ny litteratur som kan passa bättre beroende de frågor som är aktuella i samhället, eller för just de eleverna man undervisar vid en viss tidpunkt. En av våra lärare har löst problemet med avsaknad av modernare klassuppsättningar genom att dela in eleverna i grupper om tre. De får antingen läsa samma bok, en bok med samma huvudperson eller olika böcker av samma författare. Det gör att eleverna kan föra boksamtal i mindre grupper vilket kan vara positivt för de elever som inte vågar tala i helklass. Reichenberg (2012) menar att läsförståelsen tränas bäst i små grupper. En negativ aspekt på arbetet med många små grupper är att läraren måste vara inläst på ca tio böcker som behandlas samtidigt. Ett sätt att hantera det på, skulle enligt oss vara att man utnyttjar lärarnas kunskaper bättre. Man skulle kunna ha ett roterande arbetschema för vissa delar av undervisningen, där till exempel de lärare som läser mycket, har just litteraturundervisning och boksamtal i flera klasser. Här krävs dock samsyn mellan både lärare och skolläda, vilket kan vara en del av det kollegiala lärande som lärarna efterfrågar.

När man frågar pojkarna vad de läser så är det fler som frivilligt läser på internet än som frivilligt läser böcker. Det får oss att fundera över om inte Nordeborgs (2012) exempel från Japan med skolors bokläsning i mobilen, även skulle kunna vara ett alternativ för att få igång läsningen i Sverige. Här vill vi också knyta an till det som två av våra intervjuade lärare sagt om utvidgningen av begreppet skönlitteratur. De menar att man för att öka pojkarnas läslust ibland behöver läsa andra sorters texter än de som finns i en bok, till exempel en novell i en skotertidning, reseskildringar eller bloggar.

Pojkarna fick även frågan om vilken genre de helst läser. Det som i stort sett alla pojkarna poängterade var att boken först och främst skulle vara spännande, helst från början så att de inte tappade intresset. Alla pojkar utom en (97 %) väljer att läsa böcker som tillhör antingen fantasy, äventyr eller deckare, vilka vi sammanfört till kategorin spännande. Detta kan vi koppla till det Brodow och Rininsland (2005) hävdar, att ungdomar efterfrågar spänning och starka och tydliga känslor i den litteratur de läser. Vi kan dock konstatera att väldigt få av de böcker som lärarna hävdar att de läser, tillhör denna kategori. Undantaget är en av lärarna som enbart läser fantasy, cirka 100 titlar per år. Det man kan fundera över då, är hur han kan tillgodose andra elevers behov och litteraturintressen. Det måste dock vara bättre att ha läst så många böcker oavsett genre än om man bara läser en titel per år, som några av de andra uppger att de gör. I och med att klassuppsättningsböckerna på många håll är föråldrade misstänker vi att pojkarnas behov av spänningslitteratur inte blir tillgodosett när det gäller den ge-

mensamma litteraturen. Då det är denna som lyfts och diskuteras i klassrummet, skulle kanske pojkarnas läsförståelse och motivation öka om det var till exempel en fantasybok som var den gemensamma boken. Flera av de intervjuade pojkarna säger också att de skulle läsa mer om de hade en bra bokserie som de kunde följa. Många av de modernare fantasyböckerna skrivs som just serier. Man skulle alltså kunna börja med den första boken i en serie som klassuppsättningsbok för att locka några till vidare läsning på egen hand.

Sex av lärarna (60 %) uppger att de använder sig av fri läsning, där eleverna får välja bok själva. När de väl gör detta så får 19 pojkar (63 %) boktips av sina föräldrar och endast fyra pojkar (13 %) säger sig få tips av sin lärare. Fem av lärarna (50 %) anser sig ge tips till sina elever utifrån elevernas intresse och läsförmåga. Endast en av lärarna (10 %) har tillsammans med eleverna gjort upp en tipslista på böcker där de kan inspirera varandra. Detta tycker vi att fler lärare bör ta efter då detta innebär att eleverna även tipsar varandra och inte bara behöver förlita sig på vad läraren läst för böcker. Som Brodow och Rininsland (2005) påpekar har lärare olika mycket tid att lägga på inläsning av ny litteratur och denna tipslista kan vara ett sätt att underlätta arbetsbördan, alternativt tidsbristen.

7.4 Varför ska man läsa skönlitteratur, och varför läser pojkarna enligt dem själva?

Lgr 11 (Skolverket, 2011a) säger att undervisningen ska ge eleverna möjligheter att utveckla läslust och litteraturintresse genom att kunna ta del av andras berättelser. Litteraturen ska också kunna ge stöd i olika situationer och ge kunskaper som är svåra att få på ett annat sätt. Läsningen ska göra dem redo att bli samhällsmedborgare genom en förståelse av omvärlden. Vi kan därför se att det är viktigt att låta eleverna ta del av läroplanens mål så att de får en bättre förståelse för varför de ska läsa skönlitteratur. Alla lärare uppger att de går igenom läroplanen, några gör det dock bara i början av terminen. Anmärkningsvärt är att ingen av eleverna uppger sig veta vilka läroplanens mål är, men tio pojkar (33 %) ger förslag på att man varje termin ska ha läst ett visst antal sidor. Detta stämmer med vad som står i rapporten *Vad händer med läsningen?* (2007) där det konstateras att pojkar uppfattar syftet med läsning som ren färdighetsträning. Endast tre lärare (30 %) uppger att de diskuterar målen samt visar på exempeltexter med eleverna, vilket kan vara ett tecken på att lärarna själva tycker att det är ointressant. Det blir då även svårt att motivera eleverna. Vi tror att lärarna behöver hitta fler sätt att diskutera och exemplifiera hur och varför läsningen är viktig, för att bygga en grundläggande förståelse hos pojkarna.

Av våra 30 pojkar hävdar 23 (76 %) att de läser för att de blir tvingade av skolan eller av sina föräldrar. Resten av pojkarna läser för att de vill bli underhållna eller trötta, och bara en pojke läser för att komma bort från sin dator. Alla utom en (97 %) tror att deras språk blir bättre av att läsa, de ser med andra ord nytta av att läsa. Hälften av de intervjuade lärarna (50 %) säger också att deras intentioner med läsningen är färdighetsträning i svenska språket. Skolverkets rapport *Vad händer med läsningen?* (2007) visar att pojkar uppfattar att enda syftet med läsning av skönlitteratur är att de ska få bättre färdigheter i svenska språket, vilket inte var de enda intentionerna enligt Lpo 94 som var gällande då. Vi tycker att det är bra att pojkarna ser nytta med att läsa skönlitteratur men det är samtidigt problematiskt att läroplanens alla andra mål hamnar i skymundan. Detta kan bidra till att läsning i svenskämnet uppfattas som enbart språk- och grammatikträning. Pojkarna missar då det lustfyllda i att läsa, samt att litteraturen på olika sätt kan hjälpa dem med allt vad det innebär att vara tonåring och kille.

Hälften av pojkarna (50 %) säger att de tycker att det är intressant och roligt att läsa när de väl gör det. Tio pojkar (33 %) anser även att det som är positivt med att läsa böcker förutom att

språket förbättras, är att de får rita upp egna bilder i huvudet. Detta stämmer överens med läroplanens intentioner som lyfter läsglädjen och litteraturens förmåga att stimulera fantasin. Sju av lärarna (70 %) talar om läskicken, att eleverna ska få känna glädjen som kommer sig av att läsa en bok. De vill också att pojkarna ska förflyttas i fantasin till en annan värld, bort från vardagens snabba bilder som de får av de digitala medierna. Vi tycker det är anmärkningsvärt att inte alla lärare lyfter läsglädjen som ett av sina viktigare mål. Vi kan också konstatera att vår studie visar att lärarna misslyckas med att entusiasmera eleverna till att känna denna läsglädje, då de flesta läser av tvång. Hela 23 pojkar (76 %) anger att de läser för är att de blir tvingade av skolan och/eller hemifrån. Fyra pojkar (13 %) hävdar också att de skulle läsa mer om de blev tvingade mer. Vår hypotes om detta är att pojkarnas lust att hålla på med digitala medier tar över deras energi och tid, och de har svårt att koppla ner av egen kraft. Elva pojkar (37 %) säger just att de skulle läsa mer om de inte hade tillgång till digitala medier. Det menar också Rosén (2013), som säger att datorerna hemma tar uppmärksamhet från andra fritidsaktiviteter och hindrar pojkarna från ett effektivt lärande. Rosén säger också att de som ökat sina datorvanor mest även har försämrat sina läsprestationer mest, vilket vi finner alarmerande. Vi anser liksom Rosén att detta att hela tiden vara uppkopplad digitalt på datorer, mobiler och läsplattor tar mycket energi. Alla lärare i studien tror också att datorn och Internet är den största anledningen till att pojkarna väljer bort läsning framför andra aktiviteter. Flera uttrycker hur de genom läsningen av skönlitteratur vill skapa motbilder till den digitaliserade och snabba verklighet som ungdomarna möter dagligen, och ge dem alternativ som är mindre stressande.

Avslutningsvis kan vi konstatera att 6 pojkar (20 %) uppger sig inte ha en aning om vad som skulle kunna få dem att läsa mer. För att kunna hjälpa dessa pojkar att hitta motivation, kan lärarna jobba på flera sätt. Dels gäller det att lärarna känner eleverna så pass väl, att de utifrån sin breda kunskap om ungdomslitteratur kan hjälpa pojkarna att hitta passande böcker efter intressen och läsförmåga. Dels måste lärarna kunna arbeta med olika didaktiska redskap som kan innebära både samarbete med hemmen och användandet av ny teknik. Kan lärarna på detta sätt nå pojkarna, har vi många som har potential att bli minst måsteläsare.

7.5 Varför läser pojkarna inte skönlitteratur?

Pojkarna i vår studie uppger som sagt att de inte läser på grund av de digitala mediernas dragningskraft, men också för att de tycker läsning är tråkigt. Molloy (2007) skriver att många läsundersökningar visar detta men att man som lärare inte ska låta sig hejdas, utan använda ordet tråkigt som en utgångspunkt i elevdiskussioner. Hon hävdar också att en av anledningarna till att pojkarna säger att det är tråkigt, beror på att de inte förstår varför de ska läsa. Vi trycker därav återigen på vikten av att diskutera läroplanens alla mål med pojkarna.

Ytterligare en anledning som kan hindra pojkarna från att läsa är att de har en dålig läsmiljö. Pojkarna säger att när de läser hemma så gör de det i sängen på kvällen. Det tror vi bidrar till att de många gånger är för trötta, de orkar inte sätta sig in i bokens innehåll och handling vilket gör att boken blir tråkig. Hälften av lärarna har uttryckt önskemål om obligatoriska gemensamma läspass på skoltid. Detta går hand i hand med några av elevernas tankar om att de måste tvingas till att läsa för att det ska bli av. Hela 90 %, 27 pojkar, säger att de hellre ägnar sig åt digitala medier än läsning om de får chansen. I jämförelse säger bara sju pojkar (23 %) att läxorna tar tid från läsandet, och sex pojkar (20 %) att de hellre vill vara med kompisar eller sporta. De slutsatser vi kan dra av detta är att man i skolan måste ge eleverna större möjligheter att hitta tid, lugn och en bra läsmiljö så att de får utrymme för läsning. Det styrks av Chambers (2011) som hävdar att alla barn upp till 16 års ålder ska få läsa på skoltid varje dag. De ska då läsa så länge som de kan behålla koncentrationen, och lite till. Wingård (1994)

säger vidare att man inte ska förlägga läsning under lektionstid till den tid som eleverna "har över" efter att de gjort klart andra uppgifter, då detta innebär en risk att man tappar de lässvaga. De har nämligen sällan tid att göra något annat på lektionerna än de obligatoriska uppgifterna och hinner därmed inte med att läsa.

Chambers (2011) säger även att kloka föräldrar bör uppmuntra sina barn att läsa hemma. Det håller våra lärare med om, då de alla säger att föräldrarna påverkar barnens lust till läsning. De nämner att föräldrarna inte motiverar sina barn tillräckligt till bokläsning, att de inte läser högt med sina barn, att de sätter en dator eller iPad i händerna på dem och att föräldrarna själva inte läser, särskilt inte papporna. När det gäller föräldrars läsvanor, stämmer lärarnas uttalande med det som pojkarna uppger i vår studie. De säger att bara en tredjedel av papporna läser böcker regelbundet, medan siffran för mammorna är drygt hälften. Molloy (1996) hävdar att föräldrarnas läsning är av största betydelse, då föräldrar som inte läser får barn som inte läser. Vi instämmer i resonemanget och tror att föräldrarnas inställning till läsning har avgörande betydelse. Eftersom skolan dock inte kan påverka elevernas hemmiljö, är det viktigt att ta fasta på dessa resultat och verkligen arbeta för att motivera de elever som inte har läsningen med sig hemifrån. Här spelar alltså vikten av det kulturella kapitalet in, som Molloy (2007) lyfter som den största anledningen till att elever lyckas olika bra i skolan. Det är således viktigt att lära känna sina elever, vilket Molloy (2003) påpekar återkommande i sin forskning. Har man som lärare kännedom inte bara om elevernas läsförmåga och hur de fungerar i skolan utan även om deras läsvanor och hemmiljö, kan man lättare anpassa de didaktiska metoderna efter varje elevs behov. Detta diskuterar vi vidare i nästa avsnitt.

7.6 Hur kan pojkarnas motivation att läsa stimuleras?

"Hur" handlar om en av huvudfrågorna i vår studie, nämligen hur lärarna arbetar för att motivera pojkar att läsa. När vi frågat pojkarna om hur deras lärare motiverar dem, upplever vi att de inte har särskilt många svar. Knappt hälften säger att läraren ger dem boktips och drygt en tredjedel anser sig inte bli motiverade alls av sin lärare. Forskarna har många förslag på motivationshöjande metodiska redskap, men de går inte alltid hand i hand med våra intervjuade lärares svar. Endast en har till exempel föreslagit motiverande samtal och spännande introduktion av böckerna som en hjälp, vilket Brodow och Rininsland (2005) hävdar är en bra metod. De skriver även att man som lärare ska måla upp skräckscenarion inför framtiden där pojkarna som inte läser kommer klara sig sämre än flickorna på grund av sin bristande läsförmåga, men denna metod tar ingen av lärarna upp. Däremot hävdar tre av dem (30 %) att en av deras intentioner med läsningen är att eleverna ska bli bättre rustade inför framtiden, att de ska kunna få bättre betyg, bättre jobb och kunna "följa sin dröm". Lärarnas samtal med eleverna kring detta verkar dock inte vara av sorten "skräckpropaganda", men behöver bli tydligare för att bli mer effektiva. Då dessa mål finns i Lgr 11, ser vi ännu en gång vikten av att förklara läroplanens mål. Motiverande samtal kan vara ett bra sätt att konkretisera dem på. Vi lärare måste sträva efter att eleverna ser den långsiktiga nyttan med läsning.

Vidare rekommenderar åtta av våra intervjuade lärare (80 %) högläsning som en av de bästa metoderna att komma in i en bok. Chambers (2011) hävdar att högläsning är ett första steg till egen läsning och Brodow och Rininsland (2005) menar att det är särskilt positivt med högläsning för de elever som har svårt att komma igång själva. Vi håller med lärarna och forskarna om att detta är en bra metod som definitivt bör användas. Att som Brodow och Rininsland (2005) föreslår låta eleverna skriva fortsättningen på en högläst berättelse, tror vi också kan stimulera fantasin och läslusten hos pojkarna. Av de som är tävlingsinriktade kan det även upplevas som en tävling om vems slut som är "bäst". Naturligtvis måste dock läraren då lyfta

fram och diskutera olika kvalitéer och tankegångar som genereras av elevernas arbeten så att ingen känner sig som "förloraren".

I intervjuerna uppgav lärarna att de bearbetade den skönlitterära texten med eleverna genom muntliga och ibland skriftliga diskussioner om bokens innehåll. Detta menar Brodow och Rininsland (2005), Körling (2007), Chambers (2011) och Molloy (2003) är ett viktigt metodiskt redskap. Vi är efter teoristudier, intervjuer med lärarna samt av egen erfarenhet, övertygade om att reflekterande boksamtal är av yttersta vikt för att skapa intresse, motivation och läsförståelse hos pojkarna. Som ett komplement till diskussioner i helklass eller grupp kan läslogg och loggbok användas. Både Molloy (2008) och Chambers (2011) nämner detta som ett givande dokumentations- och kommunikationsverktyg. Fem av våra lärare (50 %) använder sig av läslogg eller loggbok, men bara tre av dem (30 %) anser att det är en framgångsrik metod. Vi tror att fler skulle kunna dra nytta av dessa redskap, men att man som lärare behöver få kunskap om hur de kan användas med hjälp av fortbildning. Den negativa aspekt som finns med loggbok och läslogg är den tid som läraren måste avsätta för att ge återkoppling till alla elever. Ett sätt kan dock vara att göra som Molloy (2008). Hon använder inte böckerna bara för individuell återkoppling, utan lyfter meningar från varje elev som sedan visas för alla i klassen, och diskuteras. På så sätt går de olika metoderna in i och kan berika varandra. En fördel är även att läraren istället för att konstruera egna frågor till texten, kan använda sig av elevernas frågeställningar. Lärarnas frågor har lätt en tendens att bli kontrollerande och motivationsdödande enligt Chambers (2011). Man kan tycka att det är alarmerande att åtta av våra lärare (80 %) uppger att de ställer frågor av denna karaktär. Frågorna kan ju dock vara mer eller mindre styrda mot bokens innehåll och även innebära att eleverna ska reflektera över texten i relation till sitt eget liv, vilket genast gör att uppgiften blir mer berikande. Att arbeta med elevers frågor som grund som vi nämner, styrks även av Lgr 11 (Skolverket, 2011a) där det står att alla elever ska kunna påverka sin undervisning och vara delaktiga i planeringen. Vi anser att vinsterna av att arbeta så att eleverna tydligt ser att de är delaktiga, samt får vara med och påverka, är mycket positivt och motivationshöjande.

Enbart två av de intervjuade lärarna (20 %) nämner att de arbetar med rollspel. Lillimets (2012) menar att man med hjälp av rollspel kan utveckla elevernas empatiska förmåga och skapa en större förståelse för verkliga människor, trots att man arbetar med fiktiva. En undersökning från Lärarförbundet (2006), visar att elever som inte läser har mindre empatisk förmåga än andra. Enligt vår åsikt så kan rollspel vara ett bra metodiskt redskap, speciellt för de elever som tycker att det är svårt att formulera sig i skrift. På så sätt kan de ändå visa att de tagit till sig bokens innehåll samt förstått karaktärerna. Några av lärarna har uttryckt en osäkerhet i att lämna sina vanliga arbetssätt och arbeta med rollspel. De lyfter bland annat rädslan att utsätta eleverna för obehagliga situationer samt att de själva inte kan hantera elevernas osäkerhet då de inte har tillräcklig kunskap om arbetssättet. Vi ser därför även här vikten av fortbildning och kollegialt samarbete där man kan stötta varandra genom erfarenhetsutbyte.

En annan motiverande metod som ligger lite utöver det vanliga arbetssättet är att trigga elevernas tävlingslust. Vi menar här att läraren kan slå vad med eleverna, till exempel om hur mycket de ska läsa för att uppnå ett visst mål eller få en belöning. Så fick läraren Westman (1993) sina elever att läsa 1000 böcker på fem månader, när han lovade att lärarna skulle sova på skolans tak om de förlorade. Av våra intervjuade pojkar så är det tre (10 %) som anger att de skulle läsa mer om de hade ett mål som att få pengar för det. Vi förordar inte att betala ungdomar för att läsa, men kan se att ett belöningsystem som till exempel datortid mot lästid kan fungera på samma sätt. Vi tror att detta kan vara effektiva metoder för att fånga de pojkar som är lässvaga men tävlingsinriktade.

Tre lärare (30 %) lyfter fram att man ska vara flexibel i sitt arbetssätt genom att koppla skönlitteratur till fler skolämnen samt pojkarnas egna liv. Fem av lärarna (50 %) uttrycker en önskan att få arbeta mer ämnesövergripande och det överensstämmer med vad Lgr 11 uttrycker, nämligen att läraren ska samverka med andra lärare för att nå utbildningsmålen. Vi ställer oss frågande till varför lärarna inte redan arbetar ämnesövergripande om det är det de vill, då detta inte är en ekonomisk fråga. Begränsningen som finns uppges vara ovilliga kollegor som inte har samma mål. Det anser vi är en skolledarfråga och inget som bör ligga på den enskilda läraren. Kanske inte bara lärare utan även skolledare behöver fortbildning?

I Skolinspektionens kvalitetsgranskningsrapport *Läsundervisning inom ämnet svenska för år 7-9* (2012), framkommer det att eleverna inte utmanas tillräckligt i sin läsning. Man menar även att det har stor betydelse för elevernas lärande att de har tillgång till skolbibliotek med skolbibliotekarier. Detta lyfter även fyra av våra lärare (40 %), som önskar att de hade ett bättre utrustat bibliotek med en heltidsanställd bibliotekarie. Vi kopplar detta till den engelska undersökning som världens största digitala bibliotek för utbildning, ERIC, genomförde 2010. Den visade att elever som lånar böcker på biblioteket läser över sin förväntade nivå samt har en positiv attityd till läsning. Av detta drar vi slutsatsen att även våra svenska elever är behjälpta av bemannade skolbibliotek, särskilt som detta efterlyses av verksamma lärare.

Att utnyttja ny digital teknik kan också vara motivationshöjande tror fyra av lärarna (40 %). De nämner möjligheten att läsa i mobilen eller på en läsplatta, men även att svaga läsare kan lyssna på en text samtidigt som de läser i boken, det vill säga att använda en ljudbok. Att jämföra handlingen i en bok med den filmatiserade versionen, eller locka till bokläsning genom att eleverna redan sett filmen, är andra metoder som lärarna använder. Även Skolverket (2011) framhåller vikten av att använda digital teknik och menar att man i skolan måste möta eleverna på sätt som underlättar inläringen för dem. Skolverket skriver att lärare och elever tillsammans måste prova sig fram till vilka medier som passar bäst, samt att undervisningen optimeras om man blandar gamla och nya medier. Enbart två av lärarna (20 %) önskar dock att de hade bättre tillgång till ny teknik som läsplattor och e-bibliotek. Vi tycker det är beaktansvärt att ingen av lärarna nämner att de utnyttjar digitala kanaler som till exempel bloggar, Dropbox, facebook eller Google Drive för att kommunicera och arbeta med eleverna. Ingen nämner heller arbetsverktyg som läsplattor eller arbetssätt som "det flippade klassrummet". Det flippade klassrummet är en modell för lärande som innebär att eleverna får förbereda sig hemma med hjälp av digitala verktyg innan lektionerna, vilket frigör lektionstid (Det flippade klassrummet, 2014, 14 december). Vi är övertygade om att lärarna kan vinna mycket på att använda sig mer av ny teknik och de arbetssätt som kan följa med den. Inte bara på grund av att tekniken i sig underlättar sådant som dokumenthantering och kommunikation, utan även för att det är ett sätt att närma sig elevernas verklighet och lära känna dem via andra kanaler än skolans värld. Återigen, som Molloy (2003) säger - ju mer läraren känner till om eleverna, desto mer kan hon med hjälp av de didaktiska frågorna och reflektioner kring sin egen lärarroll, anpassa undervisningen så att hon möter eleverna på bästa sätt och ökar motivationen för läsning av skönlitteratur.

7.7 Sammanfattning och frågeställningar

Avslutningsvis besvarar vi våra frågeställningar och gör en sammanfattning av diskussionsavsnittet.

- Vad tycker pojkar i årskurs 7-9 om att läsa skönlitteratur?

Vi kan konstatera att fyra (13 %) av våra intervjuade pojkar läser av egen vilja, vilket kan tyckas vara lite. Vi har dock även kommit fram till att minst lika många tillhör en mellankategori, ”måsteläsare”, som läser för att de känner ett tvång från skolan eller föräldrarna (ibland en kombination). Hälften av pojkarna uppger samtidigt att de tycker att det är roligt, avkopplande och spännande att läsa, samt att de tycker om att få bilder i huvudet. Alla utom en ser även nyttan av läsning, att de lär sig mer om språkriktighet samt att de blir mer allmänbildade. Det de inte inser är att litteraturen kan hjälpa dem att hantera saker i deras eget liv, att de kan få stöd i olika situationer via litteraturen. Sammanfattningsvis kan vi konstatera att pojkarna till stor del läser under tvång, men trots allt med viss läsglädje.

- Vad läser de för skönlitteratur?

Pojkarna läser till största del böcker inom genren fantasy men sammantaget är det 97 % av dem som nämner att böckerna helst ska vara spännande. Det är kunskap som lärare kan dra nytta av i sina litteraturval.

- Vad motiverar pojkarna att läsa?

Det som motiverar 12 av pojkarna (40 %) är att de får tag på en riktigt spännande bok. Anmärkningsvärt är att nästan lika många uppger att de skulle läsa mer hemma om de inte hade tillgång till dator och Internet, de klarar alltså inte av att själva stänga av datorn för att sätta sig med en bok. Fyra pojkar (13 %) säger att tvång är motiverande och att de skulle läsa mer om de blev pressade till det. Sorgligt nog är det 20 % (6 pojkar) som inte har en aning om vad som skulle kunna få dem att läsa. Här finns verkligen utvecklingspotential, som vi ser det. Kan lärarna höja motivationen genom de didaktiska metoder vi föreslår, samt hitta litteratur som passar pojkarna, så kommer andelen som läser att öka drastiskt.

- Vad hindrar pojkarna från att läsa?

Enligt både pojkarna själva och lärarna är det tillgången till den digitala världen med datorer, spel och Internet som hindrar dem från att läsa. Det är roligare, snabbare och mindre ansträngande att istället använda sig av digitala medier. Hemmiljön kan lärare inte göra så mycket åt, däremot kan man nyttja och implementera den nya tekniken i undervisningen för att närma sig eleverna. Dels för dokumenthantering och kommunikation, men också för att lära känna elevernas verklighet. Vi rekommenderar verkligen starkt att lärare sätter sig in i den digitala teknik som finns tillgänglig, både inom och utanför skolans väggar.

- Hur arbetar lärare på ett framgångsrikt sätt för att motivera pojkars läsning av skönlitteratur?

De metoder som enligt de flesta av våra intervjuade lärare fungerar bäst är:

- högläsning av läraren.
- boksamtal och diskussioner kring litteraturen i helklass.
- att hitta litteratur som relaterar till pojkarnas intressen.
- att jämföra boken med den filmatiserade versionen.

Några få har även förespråkade andra metoder som vi bedömer skulle vara motivationshöjande:

- läsloggar och loggbok.
- läsning som tävling, samt andra utmaningar som triggar elevernas tävlingsinstinkter.
- gruppläsning där 4-5 elever läser samma bok, tar till sig av innehållet och har fördjupade diskussioner utan att läraren är den styrande.
- rollspel.

Vi anser att lärarna måste gå igenom läroplanens mål på ett intressant och konkret sätt, och lyfta alla mål mycket tydligare. På så sätt kan eleverna få en långsiktig förståelse för varför de ska läsa, och inte bara se till den direkta nyttan i form av språkträning. Motiverande samtal, kopplade till den diskussionen, kan användas för att skapa en förståelse för varför läsningen är av stor betydelse för elevernas framtida liv.

Viktiga faktorer är även att lärarna är tydligt positiva till läsning, visar att de själva är läsare och att de läser betydligt mer ungdomslitteratur än våra respondenter (flera läste endast 1-2 titlar/år). Lärarna bör också kunna introducera böckerna på ett entusiastiskt och inspirerande sätt.

Att ha en god relation till eleverna är en förutsättning för att läraren ska kunna hitta litteratur som passar både intressen och läsförmåga, och med kunskap om elevens kulturella kapital och kontakt med hemmen ökar möjligheterna att lyckas ännu mer. Tillgång till bibliotek och bibliotekarie är också av betydelse. Om det inte finns ett fungerande skolbibliotek måste resurser läggas på att elever och lärare kan ta del av det kommunala biblioteket.

Något vi verkligen önskar kunde utvecklas på skolorna är bättre läsmiljöer, vilket också stöds av forskningen. Vi tror att det skulle kunna stimulera elevernas läslust samt öka läsningens status. Vi ser framför oss ett särskilt rum eller avskärmade platser på skolorna där det finns mysiga fåtöljer med kuddar, filtar och annat som påminner om en hemmiljö, då pojkarna själva angett att det är på en skön plats som de själva helst läser. Förutom en trivsamt miljö för själva läsningen bör nya böcker vara skyltade på ett snyggt och tydligt sätt i glasmontrar, på en plats där många elever passerar varje dag. Lärarna bör också vara delaktiga i hela processen från första början, då de är de som känner elevernas intressen och läsförmåga bäst. Inte bara som en resurs för att föreslå litteratur, utan som en coach som kan uppmuntra elevernas allra minsta skynt av intresse när de närmar sig en bok. Lärarna bör också utnyttja elevernas kunskap om böcker och tillsammans med dem och sina kollegor göra boktipslistor, som kan anslås tydligt på väl valda platser.

Eftersom läsning bidrar till större läsförståelse och på så sätt är till gagn för alla ämnen, bör detta att stimulera till läsning inte bara vara svensklärares ansvar, utan något som ligger i alla lärares intresse. Många av våra intervjuade lärare har också uttryckt en önskan om att arbeta mer ämnesövergripande, vilket underlättar gemensamt målarbete. Lärare bör således få mer tid för kollegialt lärande och fortbildning. Under våra besök på de olika skolorna har vi sett att arbetet med läsning, och graden av samarbete mellan lärarna, varierar stort. Det kan göras stora vinster för lärarna själva och deras undervisning, om de under strukturerade former får tid att diskutera mål, de didaktiska grundfrågorna, metodiska redskap och andra motivationshöjande faktorer.

Vi tror inte att alla pojkar kan bli läsare i den mån att de självmant sätter sig med en bok istället för vid datorn med spel och Internet. Det vi däremot tror, är att man kan få fler pojkar som inte läser alls att bli så kallade måsteläsare. Vidare kan fler måsteläsare "kliva upp" till kategorin läsare, om man tar till sig vår studies resultat.

8. Avslutning

Vår studie är liten till omfattningen och har låg generaliserbarhet, men vi anser ändå att frågeställningarna besvarats och bidragit till ökad insikt om pojkars läsning och hur de på olika sätt kan motiveras att läsa skönlitteratur. Vi har således nått syftet med vår undersökning.

Vi kan även konstatera att flera av våra respondenter, både lärare och pojkar, har återkommit till oss med funderingar kring läsning och arbetet med skönlitteratur. Vi hoppas att det även kommer innebära reella förändringar i deras arbetssätt och läsande. För vår egen del har denna studie förutom nya insikter, även bidragit till förnyad inspiration och många tankar kring vår undervisning.

Under perioden som vi har arbetat med denna studie har vi genom litteratur och forskning sett att motivationen att läsa sjunker med åren hos pojkar. Ett intressant forskningsområde vore att mer ingående studera varför läslusten och motivationen minskar mellan mellanstadiet och högstadiet. Då skulle man också kunna titta på skillnaderna mellan flickors och pojkars läsning av skönlitteratur. Det skulle vara särskilt intressant att undersöka hur mycket av pojkarnas läsmotstånd som beror på könsrollen, det vill säga de förväntade beteenden som följer med att vara kille. I så fall skulle man även arbeta med genusperspektivet med eleverna och se om pojkarnas inställning till skönlitteratur förändrades tack vare detta.

Ytterligare ett område för vidare forskning är hur mycket läsmiljön påverkar läsinhämtandet och därigenom läsförståelsen. Det skulle vara spännande att samarbeta med en lärare som använde sig av de motivationshöjande didaktiska metoder som vi nämnt ovan.

Referenslista

- Alleklev, B., & Lindvall, L. (2001). *Listiga räven*. [u.o.]: En bok för alla.
- Bergman, M. (2007). Pojkars läsning. *Svenskläraren, Tidskrift för svenskundervisningen*. 2007, nr 2, s. 5.
- Brodow, B., & Rininsland, K. (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan - praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Litauen: Bulls Graphics.
- Clark, C. (2010). ERIC Document Reproduction Service No. ED513438. London: National Literary Trust.
- Halse, E. M. (1993). *Loggen, novellen og jentene. Ansatser til en bakhtinsk lesing av en prosessorientert skrivekultur*. I: Moslet, I. & S. Evensen, (Red.) Skrivepedagogisk fornying. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Körling, A-M. (2007). Det är tråkigt att läsa Kanske betyder det. Jag kan inte läsa! *Svenskläraren, Tidskrift för svenskundervisningen*. 2007, nr 2, s. 19-23.
- Lillemets, A. (2012). Selma lär eleverna känna sig själva. *Svenskläraren, Tidskrift för svenskundervisningen*. 2012, nr 3, s. 14-15.
- Lärarnas Riksförbund. (2006). *Elevernas attityder, värderingar och läsvanor oroar*. Hämtat 5 december 2014, från <http://www.lr.se/opinionpaverkan/undersokningar/arkiv/elevernasattitydervarderingarochlasvanororoar.5.15b211251268a18575180004790.html>
- Molloy, G. (2003). *Att läsa skönlitteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (1996). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning (2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordeborg, M. (2012). Mobilböcker i Japan. *Svenskläraren, Tidskrift för svenskundervisningen*. 2012, nr 3, s. 41-43.
- Olin-Scheller, C. (2007). *Mellan Dante och Big Brother: En studie om gymnasieelevers textvärldar* (Karlstad University studies, 2006:67). Karlstad: Karlstad Universitet, Estetik-filosofiska fakulteten.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder (4:e uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

- Probst, R. E. (1988). *Respons and Analysis. Teaching Literature in Junior and Senior High school*. Portsmouth NH: Boynton/Cook.
- Reichenberg, M. (2012). *När läsandet kan bli en tröskel i textsamhället*. Skolverket. Hämtat 20 december 2014, från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.186401!/Menu/article/attachment/Monica%20Reichenberg.pdf
- Rosén, M. (2013). Datorer hemma får barn att läsa mindre - om läsning och läsvanor bland barn och unga. *Svenskläraryörens årskrift 2013*, s.188-199.
- Saar, T. (2007). Pojkars berättelser & berättelser om pojkar. *Svenskläraren, Tidskrift för svenskundervisningen*. 2007, nr 2, s. 16.
- Skolinspektionen. (2012). *Läsundervisning inom ämnet svenska för år 7-9*. Kvalitetsgranskningsrapport. Hämtat 6 oktober 2014, från <http://www.skolinspektionen.se/Documents/Rapporter/spara-2012/lasundervisning-i-amnet-svenska-7-9.pdf>
- Skolverket. (1995). *Hur i all världen läser svenska elever?* Hämtat 6 oktober 2014, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=190>
- Skolverket. (2012). *Didaktik - vad, hur och varför*. Hämtat 15 november 2014, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/didaktik>
- Skolverket. (2014a). *Högre betyg men fler är obehöriga till gymnasiet*. Hämtat 29 december 2014, från <http://www.skolverket.se/press/pressmeddelanden/2014/hogre-betyg-men-fler-ar-obehoriga-till-gymnasiet-1.224026>
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtat 20 september 2014, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket. (2014b). *Läsluftet*. Hämtat 16 december 2014, från <http://www.skolverket.se/kompetens-och-fortbildning/larare/laslyftet>
- Skolverket. (2001). *PIRLS*. Hämtat 16 december 2014, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pirls/pirls-2001-1.2182>
- Skolverket. (2011b). *PIRLS*. Hämtat 4 december 2014, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2941>
- Skolverket. (2014c). *PISA i korthet*. Hämtat 4 december 2014, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/internationella-studier/pisa>
- Skolverket. (2014d). *Vanliga frågor om PISA*. Hämtat 4 december 2014, från http://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.201585!/Menu/article/attachment/Vanliga%20fr%C3%A5gor%20om%20PISA.pdf

- Skolverket. (2007). *Vad händer med läsningen?* Hämtat 27 oktober 2014, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1757>
- Skolverket. (2011c). *Vad är det för skillnad på att läsa på skärm och i böcker?* Hämtat 5 december 2014, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/vad-ar-skillnaden-mellan-att-lasa-pa-skarm-och-i-bocker-1.157532>
- Skolverket. (2011d). *Är pojkar sämre på att läsa än flickor?* Hämtat 27 oktober 2014, från <http://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/ar-pojkar-samre-pa-att-lasa-an-flickor-1.157450>
- Skolöverstyrelsen. (1969). *Läroplan för grundskolan. Allmän del.* Stockholm: Utbildningsförlaget Liber.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan. Allmän del.* Stockholm: Utbildningsförlaget Liber.
- Smith, M. K. (2003). *Introduction to informal education. The encyclopedia of informal education.* Hämtat 4 december 2014, från <http://www.infed.org/i-intro.htm>
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap (2:a uppl.).* Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (1997). *Kvalitativa intervjuer (2:a uppl.).* Lund: Studentlitteratur.
- Ulfgard, M. (2003). Fritidsläsning - bara en privatsak? *Svenskläraryrkeförbundet Årsskrift 2003.* s. 105-118.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna.* Stockholm: Svenska Utbildningsförlaget Liber AB.
- Vygotskij, Lev S. (1995). *Fantasi och kreativitet i bardomen.* Göteborg: Bokförlaget Diados AB.
- Det flippade klassrummet. (2014, 14 december). I *Wikipedia*. Hämtat 14 december 2014, http://sv.wikipedia.org/wiki/Det_flippade_klassrummet
- Wingård, B., & B. (1994). *Lässtimulans i skolans vardag.* Solna: Ekelund.

Bilaga 1 Intervjuguide pojkar

Intervjuguide pojkar

Skola, årskurs.

1. Läser dina föräldrar, och i så fall vad?
2. Vad läser du?
3. Vilka slags böcker läser du, hör de till en särskild genre och i så fall vilken?
4. Hur väljer du bok vid fri läsning?
5. Varför läser du?
6. Vad upplever du som positivt med läsning?
7. Tror du att du har någon nytta av att läsa skönlitteratur mer än att det ger dig en läsupplevelse?
8. Vad skulle få dig att läsa mer?
9. Vet du vad läroplanen säger om läsning av skönlitteratur?
10. Vad upplever du som hindrande i att få en positiv skönlitterär upplevelse?
11. Upplever du att dina lärare gör något särskilt för att motivera dig att läsa?
12. Vem pratar du med om vad du har läst?
13. När läser du?
14. Var läser du helst?
15. Tycker du att du är en läsare?

Bilaga 2 Intervjuguide lärare

Intervjuguide lärare

Skola, ålder, antal yrkesverksamma år, kön.

1. Hur upplever du att ditt arbete med skönlitteratur uppfattas av eleverna?
2. Vilka egenskaper ska lärare ha för att motivera elever till läsning?
3. Hur mycket läser du/år?
4. Hur mycket av det är ungdomslitteratur?
5. I vilken mån påverkar du deras val av bok/genre?
6. Använder du dig av klassuppsättning, gruppuppsättning och/eller enskild läsning i ditt arbete med skönlitteratur?
7. Vilka är dina intentioner, för elevernas del, med läsning av skönlitteratur?
8. Hur går du igenom vad som står i läroplanen om läsning av skönlitteratur?
9. Vad tror du hindrar pojkarna från att vara läsare?
10. Hur arbetar du med läsning av skönlitteratur?
11. Vilka metoder har varit mest framgångsrika för att öka pojkars motivation till läsning? På vilket sätt?
12. Finns det några andra sätt/metoder som du skulle vilja jobba med skönlitteratur på om du hade andra förutsättningar?
13. Hur många av pojkarna uppskattar du är läsare?

Bilaga 3 Översikt struktur

Frågeställningar	Didaktiska grundfrågor	Elevfrågor	Läraryrfrågor
Vad tycker pojkar i årskurs 7-9 om att läsa skönlitteratur?	Vem? Eleven	1. Läser dina föräldrar, och i så fall vad? Avslutande fråga: Tycker du att du är en läsare?	1. Hur upplever du att ditt arbete med skönlitteratur uppfattas av eleverna? Avslutande fråga: Hur många av pojkarna uppskattar du är läsare?
	Vem? Läraren		2. Vilka egenskaper ska lärare ha för att motivera till läsning? 3. Hur mycket läser du per år? 4. Hur mycket av det är ungdomslitteratur?
Vad läser pojkarna för skönlitteratur?	Vad? (undervisningens innehåll)	2. Vad läser du? 3. Vilka slags böcker läser du, hör de till en särskild genre och i så fall vilken? 4. Hur väljer du bok vid fri läsning?	5. I vilken mån påverkar du deras val av bok/genre? 6. Använder du dig av klassuppsättning, gruppuppsättning och/eller enskild läsning i ditt arbete med skönlitteratur?
Vad motiverar pojkarna att läsa?	Varför? (motivet)	5. Varför läser du? 6. Vad upplever du som positivt med läsning? 7. Tror du att du har någon nytta av att läsa skönlitteratur mer än att det ger dig en läsupplevelse? 8. Vad skulle få dig att läsa mer? 9. Vet du vad läroplanen säger om läsning av skönlitteratur?	7. Vilka är dina intentioner, för elevernas del, med läsning av skönlitteratur? 8. Hur går du igenom vad som står i läroplanen om läsning av skönlitteratur?

Frågeställningar	Didaktiska grundfrågor	Elevfrågor	Läraryrfrågor
Vad hindrar pojkarna från att läsa?	Varför inte? (motivet)	10. Vad upplever du som hindrande i att få en positiv skönlitterär upplevelse?	9. Vad tror du hindrar pojkarna från att vara läsare?
Hur arbetar lärare på ett framgångsrikt sätt för att motivera pojkar att läsa skönlitteratur?	Hur? (förmedlingen av stoffet, metod)	11. Upplever du att dina lärare gör något särskilt för att motivera dig att läsa? 12. Vem pratar du med om vad du har läst?	10. Hur arbetar du med läsning av skönlitteratur? 11. Vilka metoder har varit mest framgångsrika för att öka pojkars motivation till läsning? På vilket sätt? 12. Finns det några andra sätt/metoder som du skulle vilja jobba med skönlitteratur på om du hade andra förutsättningar?
	När? Var?	13. När läser du? 14. Var läser du helst?	

Bilaga 4 Missiv rektor

Till rektor

Vi är studenter på lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet och arbetar på vårt examensarbete *Pojkars läsvanor. Hur lärare kan öka motivationen att läsa skönlitteratur.*

Dagens samhälle ställer höga krav på förmågan att kunna använda och förstå den information som vi ställs inför. Det är därför viktigt med goda läsfärdigheter, både för en lyckad skolgång och för att senare kunna vara delaktig i och kunna påverka vårt samhälle.

Syftet med studien är att undersöka vad pojkar i årskurs 7-9 tycker om läsning och hur lärarna i svenska arbetar med skönlitteratur.

Några av våra frågeställningar är:

- Hur ser intresset för skönlitteratur ut bland pojkar i årskurs 7-9?
- Vad med läsningen upplevs som positivt av de pojkar som läser?
- Vad motiverar dem att läsa?
- Hur arbetar lärare för att motivera pojkars läsning av skönlitteratur?

För att få svar på våra frågor skulle vi vilja genomföra intervjuer med elever och lärare på din skola. Vi har tänkt att pojkarnas intervjuer ska ske i samarbete med deras svensklärare och frågorna kommer att handla om läsvanor och motivation. Pojkarnas målsmän kommer att få godkänna deras deltagande. Materialet kommer att behandlas konfidentiellt, d.v.s. inga andra än vi kommer att ta del av uppgifterna och data kommer att presenteras så att ingen person eller skola kan identifieras. Intervjuer och anteckningar kommer efter examination av uppsatsen att förstöras. Deltagandet i intervjuerna är helt frivilligt. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Göteborgs Universitet. Den som är intresserad kan få tillgång till uppsatsen då den är examinerad (kontaktuppgifter nedan).

Vi hoppas förstås att du tycker att detta är ett angeläget område att undersöka, och att du ger oss tillåtelse att genomföra vår studie vid din skola.

Kontakta oss gärna om du har några frågor!

Med vänliga hälsningar

Susanne Lövgren
susslovgren@gmail.com, 073-097 22 55

Nina Olin
teacher.ninaolin@gmail.com, 070-142 21 11

Bilaga 5 Missiv lärare

Till lärare

Hej! Vi är studenter på lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet och arbetar på vårt examensarbete *Pojkars läsvanor. Hur lärare kan öka motivationen att läsa skönlitteratur*.

Dagens samhälle ställer höga krav på förmågan att kunna använda och förstå den information som vi ställs inför. Det är därför viktigt med goda läsfärdigheter, både för en lyckad skolgång och för att senare kunna vara delaktig i och kunna påverka vårt samhälle.

Syftet med studien är att undersöka vad pojkar i årskurs 7-9 tycker om läsning och hur lärarna i svenska arbetar med skönlitteratur.

Några av våra frågeställningar är:

- Hur ser intresset för skönlitteratur ut bland pojkar i årskurs 7-9?
- Vad med läsningen upplevs som positivt av de pojkar som läser?
- Vad motiverar dem att läsa?
- Hur arbetar lärare för att motivera pojkars läsning av skönlitteratur?

För att få svar på våra frågor skulle vi vilja intervjua dig och eventuellt några av de pojkar som du har i svenska i årskurs 7-9. Frågorna kommer att handla om pojkars läsning av skönlitteratur, hur du undervisar och hur du motiverar pojkarna att läsa. Intervjuerna kommer att ske under dagtid på skolan. Föräldrarna kommer att få godkänna pojkarnas deltagande. Materialet kommer att behandlas konfidentiellt, d.v.s. inga andra än vi kommer att ta del av uppgifterna. Resultaten kommer vidare att presenteras så att ingen person eller skola kan identifieras. Intervjuer och anteckningar kommer efter examination av uppsatsen att förstöras. Deltagandet i intervjuerna är helt frivilligt och kan när som helst avbrytas. Undersökningen kommer presenteras i form av en uppsats vid Göteborgs Universitet. Den som är intresserad kan få tillgång till uppsatsen då den är examinerad.

Har du några frågor är du förstås välkommen att höra av dig, se kontaktuppgifter nedan.

Vi hoppas att du tycker detta låter intressant och vill hjälpa oss med vår studie.

Med vänliga hälsningar

Susanne Lövgren
susslovgren@gmail.com, 073-097 22 55

Nina Olin
teacher.ninaolin@gmail.com, 070-142 21 11

Bilaga 6 Missiv målsman

Till föräldrar/målsmän

Vi är studenter på lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet och arbetar med vårt examensarbete *Pojkars läsvanor. Hur lärare kan öka motivationen att läsa skönlitteratur.*

Dagens samhälle ställer höga krav på förmågan att kunna använda och förstå den information som vi ställs inför. Det är därför viktigt med goda läsfärdigheter, både för en lyckad skolgång och för att senare kunna vara delaktig i och kunna påverka vårt samhälle.

Syftet med studien är att undersöka vad pojkar i årskurs 7-9 tycker om läsning och hur lärarna i svenska arbetar med skönlitteratur.

Vi kommer att genomföra intervjuer med elever och lärare på skolan, under skoltid. Frågorna kommer för pojkarnas del att handla om deras läsvanor, som vad och varför de läser. Intervjuerna sker i samarbete med deras svensklärare. Materialet kommer att behandlas konfidentiellt, d.v.s. inga andra än vi kommer att ta del av uppgifterna och data kommer att presenteras så att ingen kan identifieras. Intervjuer och anteckningar kommer efter examination av uppsatsen att förstöras. Deltagandet i intervjuerna är helt frivilligt och kan när som helst avbrytas. Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Göteborgs Universitet. Den som är intresserad kan få tillgång till uppsatsen då den är examinerad. Varmt välkommen att kontakta oss om ni vill ha ett exemplar. För att kunna genomföra intervjuer med omyndiga elever behöver vi målsmans tillåtelse. Vi är tacksamma om ni signerar nedan och att eleven tar med talongen till sin svensklärare.

Om ni har några frågor är ni förstås välkomna att höra av er. Tack för att ni hjälper oss med vår undersökning!

Med vänliga hälsningar

Susanne Lövgren: susslovgren@gmail.com, 073-097 22 55.

Nina Olin: teacher.ninaolin@gmail.com, 070-142 21 11.

Svarstalong

för intervjustudien *Pojkars läsvanor. Hur lärare kan öka motivationen att läsa skönlitteratur.*

Lämnas åter till svenskläraren senast _____

Skola: _____

Elevens namn: _____ Klass: _____

Målsmans namn (texta tack): _____

Jag godkänner att min son blir intervjuad under skoltid för nämnda studie. Jag är medveten om att deltagandet är helt frivilligt och att min son när som helst kan avbryta intervjun.

Målsmans namnteckning