

Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGSV2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT/2018
Handledare: Johan Alfredsson
Examinator: Anna Nordenstam
Kod: VT18-1150-010-LGSV2A

Nyckelord: Läsundervisning, fritidsläsning, erfarenhetspedagogik, populärkultur

Abstract

Throughout the last two centuries, the school's relationship towards popular culture has varied. The school's stance has differed from exclusion of popular culture to "vaccinate" against it and finally to include it in the teaching of reading. While reading in a school and in a non-school context have been proven to differ, not much has been researched about teachers' thoughts and opinions about how to best relate students' leisure reading to reading in school. According to the teachers, how should reading in school best relate to student's leisure reading? In order to fill this gap, the aim of this mixed-methods study is to investigate the relation between school reading and students' leisure reading. This is done by interviewing four teachers from a Swedish upper secondary school and by analysing 28 student questionnaires. The results show that the teaching of reading relates to students' leisure reading in three ways: 1. As a contrast to students' leisure reading. 2. As an integration of students' leisure reading. 3. As a development of student's leisure reading. This result is compared to the result of the student questionnaires which show that students have mixed feelings about integrating their leisure reading in a school context. Implications for education and further research are discussed.

Innehållsförteckning

1	Inledning	1
1.1	Syfte och frågeställningar	1
2	Metod och material	2
2.1	Metod.....	2
2.1.1	Avgränsningar	3
2.2	Material.....	3
2.3	Etiska överväganden och urval	3
3	Teori och huvudsakliga begrepp	4
3.1	Huvudsakliga begrepp	5
4	Tidigare forskning och populärlitteraturens förhållande till skolan	7
5	Resultat	10
5.1	Hur anser lärarna att läsundervisningen bör förhålla sig till elevernas fritidsläsning? 10	
5.1.1	Läsundervisning som kontrasterar fritidsläsning.....	11
5.1.2	Läsundervisning som integrerar fritidsläsning	12
5.1.3	Läsundervisning som utvecklar fritidsläsning.....	13
5.2	På vilket sätt anser lärarna att deras undervisning påverkas av elevernas fritidsläsning?.....	14
5.2.1	Läsundervisningen anpassas efter elevernas fritidsläsning	15
5.2.2	Läsundervisningen påverkas av elevernas läsmotstånd	16
5.3	Vad anser eleverna om att undervisningen anpassas efter deras fritidsläsning?.....	17
5.4	Tematisk analys av lärarintervjuerna.....	21
5.5	Analys av elevenkäten	23
6	Diskussion	24
7	Referenslista	28
8	Bilagor	31
8.1	Enkät om läsvanor	31
8.2	Intervjuguide	34

1 Inledning

”Det är skolans ansvar att varje elev kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (Skolverket, 2017).

Så presenteras ett av gymnasieskolans övergripande mål i den nuvarande läroplanen (LGY 11). Undervisningen ska ge eleverna den kunskap och de strategier som krävs för att kunna söka sig till litteratur som en källa till kunskap, självinsikt och glädje. Men hur bedrivs läsundervisningen? Från en stark uppdelning mellan låg-och högkultur till erfarenhetspedagogikens inkluderande av elevernas intressen, har läsundervisningen på olika vis förhållit sig till ungdomars läsning i och utanför skolan. Ofta har fallet tidigare varit att fritidsläsning och läsning i skolan ställts i dikotomi med varandra (Persson, 2000, s. 31). En ny undersökning stöder detta och visar att eleverna läser på olika vis och olika material på fritiden jämfört med i en skolkontext. (Nordberg, 2017). Skolläsningen upplevs bland annat vara mindre lustfylld, vilket får följden att eleverna reflekterar mindre kring skolläsningen än kring fritidsläsningen (Nordberg, 2017, s. 216). Hur bör läsundervisningen bedrivas för att uppfylla gymnasieskolans övergripande mål om en läsundervisning som leder till kunskap, självinsikt och glädje?

Mitt i detta förs konstant debatten om PISA- och PIRLS-undersökningarna och läsning som undersökningsämne har aldrig varit mer aktuellt. Forskare har stött och blött vilken typ av litteraturundervisning och läsning som bör bedrivas i skolan och inte minst när digitala medier och multimodalitet involveras i läsforskningen. Elevers läspreferenser, läsattityder och läskompetens har undersökts ett flertal gånger. Fritidsläsning i förhållande till läsning i skolan är, inte minst med tanke på PISA-resultaten, aldrig så intressant som nu. Men här saknas en röst bland forskarnas och elevernas. Att läsundervisningen kan skilja sig åt i teorin och praktiken är beforskat. Men om lärares inställningar till och uppfattningar om deras undervisning i förhållande till elevernas fritidsläsning är betydligt mindre beforskat. Därför blir det viktigt att undersöka förhållandet mellan skolans läsundervisning och elevernas fritidsläsning.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med undersökningen är att mot bakgrund av detta undersöka relationen mellan svensklärares läsundervisning och elevers fritidsläsning. För att besvara syftet ställs följande frågor:

1. På vilket sätt anser lärare att deras undervisning påverkas av elevers fritidsläsning?
2. Hur anser lärare att läsundervisningen bör förhålla sig till elevernas fritidsläsning?
3. Vad anser elever om att undervisningen anpassas efter deras fritidsläsning?

2 Metod och material

I följande avsnitt presenteras först den metod som använts vid insamlandet av materialet och den metod som analysen av resultaten vilar på. Därefter presenteras studiens material.

2.1 Metod

Undersökningen använder sig av både kvalitativ och kvantitativ metod. En kvalitativ studie innebär en djupstudie i ett mindre antal informanternas uppfattningar. Den kvantitativa delen av studien består av en enkät som skickats ut till de intervjuade lärarnas elever. Materialet består av intervjuer av fyra yrkesverksamma lärare samt en digital elevenkät som besvaras av några av de fyra lärarnas elever. Vid intervjuerna används intervjufrågor om elevers fritidsläsningens möjliga påverkan på undervisningen och om lärarnas uppfattningar om detta. Intervjuerna är semistrukturerade, vilket innebär att ett antal på förhand konstruerade frågor ställs, men också att följdfrågor ställs i mindre grad. Anledningen till detta är att en semistrukturerad intervju är mer öppen för följdfrågor än vad en strukturerad intervju är (Brinkman, 2013, s. 21). I detta fall betyder det att ungefär tre till fyra följdfrågor ställdes men att intervjun i övrigt förflöt enligt frågorna på intervjuguiden.

Metoden som använts för insamling av material är för lärarintervjuerna användningen av en digital diktafon, samt transkribering av samtalet. För elevsvaren användes en digital enkät som bestod av både kryssfrågor och fritextsvar.

Vad gäller metoden för att kategorisera materialet bygger den på det som kallas för tematisk analys. Tematisk analys är en metod för att identifiera, analysera och uppmäta teman (Braun & Clarke, 2006, s. 6). Författarna skriver följande om vad som räknas som ett tema:

A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of *patterned* response or meaning within the data set. An important question to address in terms of coding is what counts as a pattern/theme, or what “size” does a theme need to be? This is a question of prevalence both in terms of space within each data item, and prevalence across the entire data set. Ideally there will be a number of instances of the theme across the data set, but more instances do not *necessarily* mean the theme itself is more crucial. As this is qualitative analysis, there is no hard-and-fast answer to the question of what proportion of your data set needs to display evidence of the theme for it to be considered a theme. It is not the case that if it was present in 50% of one’s data items, it would be a theme, but if it was present only in 47%, then it would not be (Braun & Clarke, 2006, s. 10).

Ett tema behöver följaktligen inte nödvändigtvis vara det som finns till störst del i materialet, men däremot måste temat visa på ett mönster i materialet som står i relation till forskningsfrågan. Tematisk analys är en vanlig metod i kvalitativa studier, men omnämns inte alltid som *tematisk analys* (Braun & Clarke, 2006, s. 8). Det som skiljer tematisk analys från andra kvalitativa analysmetoder, som exempelvis grundad teori, är att tematisk analys inte är lika teoretiskt bunden (Braun & Clarke, 2006, s. 8). I denna studie används en induktiv form av tematisk analys, vilket innebär att materialet inte tolkas efter en förutbestämd teoretisk

utgångspunkt (Braun & Clarke, 2006, s. 12). Vidare identifieras teman i materialet på en semantisk nivå, vilket innebär att forskaren utgår från vad informanterna faktiskt säger och inte letar efter underliggande meningar. Den analytiska processen går från en beskrivning av det insamlade materialet där ett tema kategoriseras efter mönster, till en tolkning, där dessa teman och kategorier sätts in i ett större sammanhang (Braun & Clarke, 2006, s. 13).

2.1.1 Avgränsningar

I detta avsnitt presenteras studiens avgränsningar. En av avgränsningarna är definitionen av *läsning*. På grund av studiens omfattning definieras inte sådana aktiviteter som datorspelande eller att lyssna och titta på podcast och bloggar som läsning. Således inbegriper begreppet *läsning* skönlitterära verk såväl som sakprosa samt analog och digital läsning, men inte datorspelande eller tittandet på vloggar. Denna distinktion gjordes redan innan intervjuerna genomfördes.

En annan avgränsning rör materialet. De fyra intervjuade svensklärarna kommer inte att jämföras med varandra i förhållande till studiens frågeställning, dels eftersom studiens fokus är att presentera lärarna som en grupp och dels på grund av studiens omfattning.

2.2 Material

Materialet består dels av intervjuer av fyra yrkesverksamma gymnasiesvensklärare i närheten av en storstad och dels av fyra enkätformulär som besvaras av ett antal av de intervjuade lärarnas elever. Totalt omfattar materialet fyra intervjuer och tjugoåtta enkätsvar. Varje intervju varar i cirka trettio minuter. Samtliga intervjuer transkriberas i sin helhet, men inte på den detaljnivå som bland annat en samtalsanalys (Conversation Analysis) kräver där bland annat turtagning och pauser spelar stor roll för undersökningen (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 265). Anledningen till detta är att det är *vad* som sägs som analyseras i denna studie, inte *hur* det sägs. I detta fall innebär det att harklingar och pauser utelämnas. Enkätfrågorna formuleras dels som kryssfrågor, dels som fritextsvar. För att komma åt det mörkertal i elevernas läsning som Nordberg upptäckt i sin forskning definieras läsning i enkäten och inkluderar svarsalternativ som exempelvis bloggar och nyheter. Vidare efterfrågas elevernas kön, vilken årskurs de går i, vilket gymnasieprogram de läser, hur ofta eleverna läser, vad de helst läser samt av vilken anledning de läser. Eftersom dessa faktorer inte jämförs för lärarinformanterna kommer samtliga fyra lärare att refereras till som hen.

2.3 Etiska överväganden och urval

Samtliga intervjuade informanter har anonymiserats och givits en bokstav från A-D. Anledningen till att lärarna givits en bokstav istället för ett fingerat namn, är att även fingerade namn kan antyda något om exempelvis både kön och härkomst. I denna undersökning där varken genus eller socioekonomi kommer att undersökas är därför bokstavsnamngivandet att föredra framför ett fingerat namn.

Eleverna som fyllde i enkätundersökningen informerades om att deras svar enbart skulle användas anonymt samt att studien skulle kunna komma att publiceras online.

Vid materialinsamlandet följdes Vetenskapsrådets anvisningar gällande god forskningssed framför allt avsnittet gällande anonymitet (se bland annat avsnittet om anonymitet i Vetenskapsrådet, 2017, s. 41). För denna studie innebär detta att mejl skickades ut till svensklärare på olika gymnasieskolor och att de som svarade intervjuades. Eftersom ett för studien för litet antal informanter svarade på efterfrågan breddades sökandet till att inkludera flera svensklärare på olika gymnasieskolor i storstadsregionen. Slutligen intervjuades fyra yrkesverksamma svensklärare från en gymnasieskola i storstadsregionen eftersom svar på förfrågan om att delta i studien saknades från övriga svensklärare som kontaktades i storstadsområdet. Informanterna kontaktades via mejl. Därför blev också urvalet ett bekvämlighetsurval, vilket innebär att respondenter valts utifrån tillgänglighet (Bryman, 2001, s. 114).

Det är viktigt att påpeka att samtliga informanter arbetar på samma gymnasieskola.

3 Teori och huvudsakliga begrepp

Den teoretiska utgångspunkt som denna undersökning grundar sig på, är erfarenhetspedagogiken. Det var den Pedagogiska gruppen, som bestod av mestadels litteraturvetare och som var mest aktiv under 80- och 90-talen, som reagerade på svenskämnetns inriktning mot den nykritiska texttolkningen och färdighetsträning. Erfarenhetspedagogiken tillkom därför i ett svenskt sammanhang som ett försök att styra svenskämnet mot ett mer läsarorienterat och erfarenhetsbaserat svenskämne (Nordberg, 2017, s. 24). Enligt en av dess företrädare, Jan Thavenius, var ambitionen med erfarenhetspedagogiken att ”förankra undervisningen i elevernas subjektivt upplevda verklighet och samtidigt utveckla deras förståelse och bearbetning av de problem och konflikter som finns i den” (Thavenius, 1981, s. 19). Lars-Göran Malmgren, också han medlem i Pedagogiska gruppen, delade senare upp svenskämnet i tre kategorier: svenska som färdighetsämne, svenska som litteraturhistoriskt bildningsämne, och svenska som erfarenhetspedagogiskt ämne (Malmgren, 1996, s. 87). Kritiken mot erfarenhetspedagogiken som framförts av bland annat Örjan Torell och Stig Bäckman kretsar kring att det erfarenhetspedagogiska förhållningssättet har en begränsad effekt på tillägnande och förståelse av litteratur och att undervisning i läsning sker *genom* litteratur, istället för *om* eller *i* litteratur, vilket skulle leda till alltför subjektiv läsning (Bäckman, 2002, s. 118).

Ytterligare en utgångspunkt i studien är de olika förhållningssätt som skolan har haft gentemot det som ibland kallas låg- och högkultur. Lågkultur ersätts ibland av synonymerna *populärkultur*, *masskultur* eller *trivialkultur* och inbegriper bland annat sådant som såpoperor, serier och rockmusik (Persson, 2000, s. 24). Det är viktigt att påpeka att dessa begrepp kan vara problematiska eftersom samtliga är värdeladdade. I denna studie kommer därför

begreppet *populärkultur* att användas, som är att föredra framför exempelvis *trivialkultur*, eftersom *populärkultur* inte är lika starkt värdeladdat som *trivialkultur*. Högkultur är den kultur som ofta ställs i motsats till populärkulturen, och som innefattar sådant som Shakespeares pjäser och operaföreställningar (Persson, 2000, s. 24).

3.1 Huvudsakliga begrepp

För att genomföra denna undersökning behövs en genomgång av begreppet *det vidgade textbegreppet* samt av skillnaden mellan *fritidsläsning* och *skolläsning* eftersom dessa begrepp är centrala för att kunna förstå studien. Andra begrepp som kräver en definiering är *digital literacy*, *new media literacy* och *critical literacy*, eftersom läsning i dag är något annat än innan den digitala revolutionen. En effekt av revolutionen är att läsande numera inte nödvändigtvis kräver en fysisk bok, utan att aktiviteten läsning utförs även i en mer multimodal kontext, som exempelvis på internet i form av bloggar, bildtext eller hemsidor. Detta är en sorts läsning som skiljer sig från den traditionella synen på läsning, genom att det i viss mån krävs andra förmågor för att läsa digitala texter. Dessa förmågor är exempelvis en multimodal förmåga att förstå symboler, att kunna navigera för att hitta information och att tolka information källkritiskt (Rasmusson, 2014, s. 67).

Det vidgade textbegreppet innebär att man i begreppet *text* inkluderar mycket mer än just de ord som är skrivna på en fysisk boksida. Det inkluderar även elektroniska böcker, bilder och filmer samt datorspel (Skolverket, 2016). Eftersom en text oftast innefattar så mycket mer än tryckta ord faller det sig också naturligt att läsning definieras som en aktivitet som utförs även på multimodala texter.

Fritidsläsning definieras här som ett begrepp som inkluderar den läsrelaterade aktivitet som sker på annan ort än skolan, utöver skoltid och som saknar explicit relation till skolsammanhanget. Skolläsning inkluderar det läsande som sker i skolmiljö, och det som ofta inte sker frivilligt av eleven, till exempel läxor.

Nästa begrepp som behöver definieras är *Digital literacy*. Digital literacy (ibland översatt till ”digital litteracitet” på svenska) är ett mångfacetterat begrepp som forskare definierar på olika vis. För att förstå digital literacy måste vi först definiera begreppet ”literacy”. Följande begreppsdefinition av literacy kommer från Frankel, Becker, Rowe & Pearson.: “We define literacy as the process of using reading, writing, and oral language to extract, construct, integrate, and critique meaning through interaction and involvement with multimodal texts in the context of socially situated practices” (Frankel et al., 2016, s. 1).

Literacy är alltså mer än bara läs- och skrivkunighet och inkluderar även symboler och bilder. James Paul Gee menar att läsning och skrivande är sociala handlingar som är en del av det han kallar för ”*semiotic domains*”, vilka innefattar gester, bilder, ljud, symboler, ekvationer och liknande (Gee, 2003, s. 17). *Digital literacy* är således mer än att läsa en text på exempelvis en dator eller läsplatta. Paul Gilster definierar digital literacy på följande vis:

”Digital literacy is the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers” (Gilster, 1997, s. 1). Michele Knobel och Colin Lankshear bygger vidare på detta och skriver att man dessutom behöver vara ”*information savy*” för att inneha digital literacy och att man behöver kunna hantera en föränderlig teknik (Knobel & Lankshear, 2008, s. 50). Vidare skriver Ola Erstad att digital literacy är mer än bara teknisk kompetens:

A lot of focus has traditionally been directed towards the technology itself, and which skills are needed in order to operate computers and software. I believe this is a restricted focus. Literacy is not in itself related to a specific technology (Lemke, 1998), but rather the competencies and skills needed in order to take advantage of different technologies in order to learn, framed within certain social and institutional settings [...] (Erstad, 2011, s. 295)

Skolverket har valt att inte använda begreppet ”digital literacy” eller ”digital literacitet”, utan skriver istället om ”digital kompetens”. Digitaliseringskommissionen definierar ”digital kompetens” på följande sätt:

Digital kompetens utgörs av i vilken utsträckning man är förtrogen med digitala verktyg och tjänster samt har förmåga att följa med i den digitala utvecklingen och dess påverkan på ens liv. Digital kompetens innefattar de kunskaper, färdigheter, den förståelse och motivation som individen behöver i den förändringsprocess digitaliseringen innebär. Utvecklingen sker kontinuerligt vilket innebär att de krav som kommer att ställas på digital kompetens, i privatlivet och samhällslivet liksom inom utbildningen och arbetslivet, fortlöpande förändras. Digital kompetens är därmed inget statiskt, innebörden av begreppet förändras utifrån teknikens och tjänsternas utveckling. Digital kompetens innefattar kunskap och förmåga att säkert och kritiskt använda informationssamhällets teknik i arbetslivet, på fritiden och för kommunikationsändamål. Medvetenhet om frågor som gör den tillgängliga informationens validitet och tillförlitlighet är också avgörande i den digitala kompetensen (Digitaliseringskommissionen, SOU 2015:28).

Det finns inte en definition för *New media literacy* som är allmänt vedertagen av alla forskare. Att en enda definition av begreppet inte existerar (eller att begreppets betydelse förändras med tiden) beror på teknikens föränderliga natur. En annan anledning är att *New media literacy* ibland omnämns som bland annat *media literacy*. *Media literacy*, skriver Kirsten Drotner, är ett begrepp i förändring: globalisering och digitalisering gör att en mer inkluderande definition av *media literacy* behövs. Den tidigare definitionen handlade om *media literacy* i förhållande till medborgarskap och förståelse av det egna jaget och samhället (Drotner, 2011, s. 36). Samhällets produktion handlar om teckenskapande meningsproduktion i form av bilder, ljud, text och siffror, och allt oftare sker detta genom digitala medier. Därför hävdar Drotner numera att *media literacy* kan definieras som ”den individuella och kollektiva kapaciteten att förstå medierade tecken för att kunna agera i ett samhälle på flera olika sätt” (Drotner, 2011, s. 36; Skolverket, 2016). En något kortare och ofta citerad definition är: ”The ability to access, analyze, evaluate and create messages across a variety of contexts” (Pérez Tornero & Pi, 2011, s. 73). Det vill säga att *media literacy* innebär att få tillgång till medier och att kunna hantera dem, att kunna kritiskt analysera och förstå medieinnehåll.

Nästa begrepp som behöver definieras är *Critical literacy*. *Critical literacy* definieras av

Kerstin Bergöö och Karin Jönsson som: "[...] att aktivt ta ställning till texter för att kritiskt granska och rekonstruera den verklighet man lever och arbetar i" (Bergöö & Jönsson, 2012, s. 43). Dessutom menar författarna att genom textarbete, som kan bestå av att läraren hjälper eleverna att fundera kring vilka perspektiv som lyft fram i texten, vilken röst som står bakom texten och vilka röster som är tysta, blir det möjligt för eleverna att utveckla och skapa en kritisk medvetenhet (Jönsson, 2009, s. 102-103).

Det är viktigt att här påpeka att dessa begrepp går in i och överlappar varandra. Literacy, digital literacy, new media literacy och liknande begrepp definieras olika av olika personer och i olika sammanhang. Således går det inte alltid att skilja på exempelvis digital literacy och new media literacy.

Eftersom mitt syfte med studien är att undersöka förhållandet mellan läsundervisning och fritidsläsning lutar jag mig på Magnus Perssons historiska genomgång av skolans förhållande till populärlitteraturen. Dessa förhållningssätt presenteras i avsnittet nedan.

4 Tidigare forskning och populärlitteraturens förhållande till skolan

Mycket har forskats om vilken typ av läsning och undervisning om läsning som sker i skolan. Flera är de författare som menar att följden av erfarenhetspedagogiken blir en undermålig litteratur- och läsundervisning, eftersom litteraturen i mångt och mycket reduceras till enbart ett medel att lära sig *genom* (se bland annat Torell 2002, Bäckman 2002 och Wolf 2002). I motsats till detta finner en studie av Lotta Bergman att erfarenhetspedagogiken tvärtom sker *om* litteratur (2007, s. 332), och flera forskare sällar sig till Bergmans resultat och finner i deras undersökningar att litteraturundervisningen, trots erfarenhetspedagogikens genomslag på forskningsnivå, kretsar kring traditionell färdighetsträning och att erfarenhetspedagogiken i praktiken inte fått ett stort genomslag i undervisningspraktiken (Molloy 2007, Bommarco 2006). Maritha Johansson har gjort en undersökning av Frankrikes och Sveriges litteraturundervisning och fann att innehållet i den svenska litteraturundervisningen syftade till: att få kunskap om omvärlden och att utveckla sin personlighet genom litteraturen. Vidare fann hon att den litteratur som lästes i ungdomsskolan varierade men ofta bestod av ungdomsromaner och utdrag av kanoniserade texter (Johansson, 2015, s. 236). Olle Nordberg har bland annat undersökt hur fiktion förhöll sig till andra medietyper i ungdomars liv och fann att boken som medium vid fiktionsläsning var den mest använda vid fritidsläsning, men att huvuddelen av ungdomarnas fritid spenderades på internetrelaterade aktiviteter. Fiktionsläsning spelar en liten roll bland ungdomarnas fritidsaktiviteter (Nordberg, 2014, s. 131).

Vad gäller spänningen mellan fritidsläsning och läsning i skola påpekar Christina Olin-Scheller i en studie att elevers fritidsläsning skiljer sig från den läsning som bedrivs i skolan genom att fritidsläsningen präglas av ett känslomässigt engagemang, som saknas i läsundervisningen. Dessutom är fritidsläsandet ofta multimodalt, något som skolläsningen

sällan är (2008, s. 133-134).

Skolan har genom tiden förhållit sig till populärkulturen på olika vis. Allt från att försöka ta värn mot den skadliga populärkulturen till att omfamna erfarenhetspedagogikens mer inkluderande synsätt. Historiskt sett är den första ståndpunkten betydligt vanligare. Det är dock viktigt att poängtera att båda dessa förhållningssätt är aktuella än i dag, på ett eller annat sätt. Vid uppkommandet av ett nytt förhållningssätt dör därför inte det äldre förhållningssättet ut (Persson, 2000, s. 28). Nedan följer en kort genomgång av de dominerande förhållningssätten i skolan, återgivet i huvudsak efter Persson.

Före 1950-talet var skolans förhållningssätt till populärkulturen, i generella drag, en sorts förträngning. Populärkulturen stängdes ute från skolans lokaler, men var istället närvarande som ett hot som behövdes hållas under uppsikt. Den litteratur som lästes var den som skulle fostra eleverna estetiskt och moraliskt – i praktiken utvecklades en explicit kanon som bland annat bestod av Esaias Tegnér, Erik Gustaf Geijer och Viktor Rydberg och som låg långt borta från populärkulturen (Persson, 2000, s. 30-31).

Anders Öhman listar i sin bok *Populärlitteratur: de populära genrernas estetik och historia* en liknande historisk genomgång som Persson gör och skriver att det redan på 1850-talet fanns en vilja i litteraturvetenskapen att dela upp litteraturen i hög- och lågkultur. Innan dess verkade det, däremot, ha varit naturligt att läsa och skriva sådant som skulle klassas som populärkultur (Öhman, 2002, s. 7). Det är värt att påpeka, dock, att romanen anklagades för kommersialism och att läsningen av romaner av många ansågs skulle leda till ”moraliskt och sedligt förfall, särskilt bland ungdomar” (Öhman, 2002, s. 9). I denna kritik av romanen, framförd av exempelvis B. E. Malmström, uppkommer kritik som senare återkommer i kritiken av populärlitteraturen: den är förledande, omoralisk, onyttig, passiviserande och lättåtkomlig (Öhman, 2002, s. 9).

På 1960-talet började populärkulturen att användas i undervisningen. Tanken var att läraren skulle hjälpa eleverna att lära sig att skilja på god och dålig litteratur i det som kom att kallas *Vaccinationsmodellen*. ”Genom att ”exponeras” för den dåliga kulturen i små doser och under noggrann kontroll och kritisk vägledning från de vuxna vaccinerar barnen mot populärkulturens skadeverkningar” (Persson, 2000, s. 33). Således handlade skolans förhållande till populärkultur inte längre i samma grad om ett förträngande av den, utan populärkulturen togs istället in i undervisningen som ett exempel på dålig litteratur, med vilken högkulturen sedan kunde jämföras och komma ut som segrare. Först på 1970-talet infördes i större grad den fria upplevelseläsningen, vars syfte var att främja och stimulera elevernas läslust. Litteraturläsning i sig sågs som något gott. Det viktiga var inte *vad* eleverna läsa, utan *att* de läste. Gränserna mellan högt och lågt, populärkultur och högkultur, var inte lika skarpa som under tidigare förhållningssätt och upplevelseläsningen hade stöd i form av läroplaner och i delar av den pedagogiska forskningen (Persson, 2000, s. 37). I samtid med den fria upplevelseläsningen introducerades också trappstegsmodellen. Denna gick ut på få eleverna att ta steget över till att läsa den goda litteraturen (från att läsa populärkultur) på ett mer effektivt och naturligt sätt än genom att vaccinera mot populärkulturen. Detta skedde

genom att eleverna började med att läsa den låga kulturens litteratur för att sedan succesivt läsa sig upp för trappan till den goda litteraturen (Persson, 2000, s. 38).

Ytterligare ett förhållningssätt slår igenom på sjuttioalet och det är den som Magnus Persson kallar *ideologikritiken*. Till skillnad från föregående kritiker – som har bestått av en moraliserande kritik – har denna kritik en annan teoretisk tyngd då den vänder sig mot själva ideologin. All kultur bär nämligen på värderingar – ideologier – och dessa måste granskas. Alla kulturella uttryck bär på spår av det samhälle i vilket de producerats, men dessa återgivningar av samhället behöver inte nödvändigtvis vara korrekta återspeglings av verkligheten utan kan istället förmedlas i enligt med olika gruppers intressen (Persson, 2000, s. 41-42). Den fria upplevelseläsningens inofficiella legitimering av populärkulturen och det ”perspektivlösa förmedlandet av en högkulturell kanon i skolan” värderades således lika lågt (ibid.). Lika väl som populärkulturen ska granskas, måste också högkulturen granskas. Eleverna ska inte succesivt sluta läsa populärkultur till förmån för högkulturens litteratur, utan istället upptäcka de i litteraturen gömda ideologierna för att kunna rekonstruera det samhälle i vilket litteraturen skrevs (Persson, 2000, s. 42). Öhman hävdar att ideologikritiken främst undersökte den borgerliga ideologi som ansågs komma till uttryck i populärkulturen och som ville vilseleda populärkulturens konsumenter (Öhman, 2002, s. 16). Han fortsätter: ”De ideologikritiskt influerade forskarna analyserade gärna hela genrer för att få fatt på dess ideologi, exempelvis den falska individualismen som gestaltades i deckarromanerna” (Öhman, 2002, s. 16).

Det sista förhållningssättet som Persson tar upp är erfarenhetspedagogiken, som han själv också är ansluten till. I *Skolan och den radikala estetiken* skriver han att populärkulturen utgör en ”bakgrund för elevernas engagemang i alla pedagogiska sammanhang” (Persson & Thavenius, 2003, s. 86). Skolans uppgift blir därför att: ”lyfta fram och erkänna dessa erfarenheter – utan att för den delen stryka dem medhårs eller behandla dem som oproblematiske givna. Det rör sig om en svår, för all erfarenhetspedagogik välkänd, balansgång mellan bekräftelse och kritisk bearbetning som kräver lärare med en bred kulturanalytisk och estetisk kompetens” (ibid.). Marknadestetik är ett begrepp som författarna menar fungerar som ett överordnat begrepp för populärkultur men inbegriper också exempelvis finkultur (Persson & Thavenius, 2003, s. 84). I förhållande till skolan och kultur menar författarna att: ”En kulturpedagogik som inte förhåller sig till marknadestetiken blir kraftlös, eller helt enkelt irrelevant. Öppenhet och kritisk reflexion kunde vara några av honnörorden i ett sådant projekt för skolutveckling (Persson & Thavenius, 2003, s. 87). Grundtanken i erfarenhetspedagogiken är följande: ”[...] att med utgångspunkten i gamla erfarenheter uppmuntra till nya erfarenheter, att förändra elevernas föreställningsvärld på ett sätt som de själva ser som relevant” (Persson, 2000, s. 58).

I läsundervisningen har traditionellt sett kanoniserade texter dominerat och populärkulturella texter haft svårare att få genomslag (Persson, 2000, s. 31). Christian Mehrstam bygger vidare på Perssons forskning och hävdar dessutom att skolans förhållande till populärkultur på senare tid kretsat kring det han kallar för *kolonisering*, det vill säga om att förnyttiga fritiden: ”Om skolan alltmer kommer att domineras av analytiska läsararter samtidigt som fritiden s.a.s.

koloniseras, finns det risk att tiden för informellt lärande och de läsarter som där bäst frodas reduceras” (Mehrstam, 2015, s. 63).

Samtidigt har PISA-undersökningarna som genomförts visat en dyster läsning för läsförståelsen hos svenska 15-åringar. Olle Nordberg har i sin avhandling funnit resultatet att det finns ett stort mörkertal bland eleverna eftersom de inte definierar läsning på skärm eller läsning i skolan som faktiskt *läsning*. (Nordberg, 2017, s. 197). Vidare fann han att ungdomars läsande inte hade minskat, utan att det tvärtom i vissa grupper till och med ökat. Ett annat resultat är att informanterna i Nordbergs undersökning skiljer på skolläsning och fritidsläsning: ”[...] skolläsningens instruktioner styr läsandet på ett sätt som inte enbart gör det mindre lustfyllt. Det får dessutom enligt majoriteten av eleverna följden att de reflekterar och tänker mindre kring det lästa vid skolläsning än vid fritidsläsning” (Nordberg, 2017, s. 216).

Nordberg menar vidare att ett viktigt resultat för hans studie är att hans informanter upplever att de ”tänker och reflekterar mindre vid en automatiserad, snuttifierad eller upphackad skolläsning än vid fritidsläsning”, vilket bland annat beror på det för eleverna ofrivilliga läsruvalet och läsuppgifterna som består av att ”bocka av checklistor och kontrollfrågor” (2017, s. 216-217).

5 Resultat

I detta avsnitt presenteras resultaten från lärarintervjuerna och elevenkäten. Först presenteras resultaten från lärarintervjuerna och därefter presenteras resultaten från elevenkäten. Samtliga resultat är strukturerade efter de förhållningssätt till elevernas fritidsläsning som framkom under intervjuerna.

5.1 Hur anser lärarna att läsundervisningen bör förhålla sig till elevernas fritidsläsning?

I detta avsnitt presenteras de intervjuade svensklärarnas åsikter om hur läsundervisningen bör förhålla sig till elevernas fritidsläsning. Resultatet visar att läsundervisningen bör förhålla sig på tre sätt till elevernas fritidsläsning: Läsundervisning som *kontrasterar* fritidsläsning, läsundervisning som *integrerar* fritidsläsning och läsundervisning som *utvecklar* fritidsläsning. I avsnitt 4.1.1 presenteras lärarnas åsikter som menar att läsundervisning bör vara en kontrast till elevernas fritidsläsning. I 4.1.2 presenteras läsundervisningen som bör integrera elevernas fritidsläsning och slutligen i avsnitt 4.1.3 presenteras lärarnas åsikter som hävdar att läsundervisningen bör utveckla elevernas fritidsläsning.

5.1.1 Läsundervisning som kontrasterar fritidsläsning

I följande avsnitt presenteras de intervjuade lärarnas åsikter som hävdar att läsundervisningen bör vara en kontrast till elevernas fritidsläsning.

Att läsundervisningen inte bör vara detsamma som elevernas fritidsläsning i den bemärkelse att läsundervisningen behandlar samma litteratur på samma vis som eleverna läser den på fritiden, var samtliga lärare överens om. Lärare A och C uttryckte detta på följande vis:

Lärare A: Jag tror att de behöver lite mer utmaningar, kanske... Så jag ser det väl kanske som min plikt också att ge... visa dem på någonting annat. Så tänker jag.

Lärare C: Alltså, jag tänker att det kan finnas risker om man totalt anpassar sig och bara gör, för då är risken att de liksom inte utvecklas överhuvudtaget utan bara stannar kvar så. Men sen är det klart att det finns en risk i att man inte anpassar sig heller, för då kanske du pratar över huvudet på dem under en hel kurs, eller så. Och då blir det ju också meningslöst på något sätt. Så att... Ja, det finns risker åt båda håll, kan jag se.

Lärare C påpekar här att läsundervisningen inte bör vara på samma sätt som elevernas fritidsläsning eftersom det då finns en risk att de inte utvecklar sig själva eller sin läsning. Samtidigt påpekar hen att det krävs en viss anpassning efter elevernas fritidsläsning, eftersom undervisningen annars löper risken att inte relateras till eller förstås av eleverna. Lärare D uttrycker liknande tankar:

Lärare D: Vi måste vara något annorlunda också. Annars blir skolan lite meningslös här. Vi måste vrida och vända på det som de redan gör, och börja där, och sedan utveckla och vidareutveckla och fördjupa. Så man måste tänka, ändå. Om de bara har sett filmatiseringen av någonting, så kan man börja i det. [...] Men helt klart att skolan inte bara ska syssla med det som eleverna redan kan och gör. Och i sådana fall får de först undervisa mig för att jag sen ska kunna visa på min grej, då. [...] De är experter från början. Men det räcker ju inte att de kommer in och är experter. Då har vi inte lärt dem någonting eller inte skapat en lärsituation.

Lärare B tycker att läsundervisningen bör vara något mer än elevernas fritidsläsning:

Lärare B: Nackdelen är att de ändå är... Eller risken också, att de fortsätter att vara i den bubblan där de befinner sig. Att lite vår uppgift är att försöka vidga den. Jag är inte främmande för att möta dem där de är, men vill gärna dra dem vidare också, så att man inte bara stannar där.

I relation till detta om att läsundervisningen inte bör ske på samma villkor som elevernas fritidsläsning menade både lärare A och lärare C att läsundervisningen i skolan ska vara en utmaning för eleverna:

Lärare A: Jag tror att de behöver lite mer utmaningar, kanske... Så jag ser det väl kanske som min plikt också att ge... visa dem på någonting annat. Så tänker jag.

Lärare C: Och är det någon som säger att: "Ja, men jag läser hela tiden", ja då vet jag ju det och då vet jag också vilka elever jag kan utmana litegrann och säga: "Ja, men nu har du läst alla *Hungerspels*-böckerna. Du kanske kan prova någonting annat".

Läsundervisningen i svenskämnet bör därför enligt de intervjuade svensklärarna kontrastera elevernas fritidsläsning på lite olika vis, bland annat genom att vara annorlunda än fritidsläsning, genom att utmana eleverna och genom att visa eleverna på något annat än deras fritidsläsning.

5.1.2 Läsundervisning som integrerar fritidsläsning

I följande avsnitt presenteras de intervjuade lärarnas åsikter som menar att läsundervisningen bör integrera elevernas fritidsläsning.

Samtliga intervjuade svensklärare ansåg att deras läsundervisning på ett eller annat sätt bör förhålla sig till elevernas fritidsläsning. Två lärare, lärare A och C, uttryckte explicit att läsundervisningens ena syfte är att eleverna ska få en upplevelse:

Lärare A: Alltså, jag tycker att ett viktigt syfte är ju att de ska få en upplevelse... av någonting. Och det kanske inte står specificerat i läroplanen på det sättet, men det tycker jag är ett jätteviktigt syfte när det handlar om att läsa; att de ska få nya tankar, att de ska få diskutera med varandra om det de har läst.

Lärare C: Och det är ju en balans det där mellan att läsningen ska ju vara... alltså, att de både ska lära sig någonting men ändå, förhoppningsvis, få någon sorts upplevelse. Så att man får ju tänka lite olika i olika uppgifter, tänker jag.

Endast en lärare, lärare B, uttryckte explicit att läsundervisningen även ska vara för nöjes skull:

Lärare B: Det är en balans som jag tycker är... Det var ännu mer när jag jobbade på grundskolan för då finns det ju den här funderingen hela tiden: "Ska man ta in det de läser så att det blir mer av samma sak? Eller ska man göra tvärtom och bredda läsningen? Och nu när det är gymnasiet så tänker jag nog mer bredda än vad jag tänker... Samtidigt är det ju viktigt att de som inte läser alls får nöjesläsningen... Det finns ju mycket nyttoläsning som ska göras och då tänker man kanske att nöjesläsningen ska ske hemma, men om den nu inte sker hemma? Då blir ju läsningen bara nytta.

Detta citat visar att lärare B anser att läsundervisningen ofta står i dikotomi med elevernas fritidsläsning på det sätt att elevernas fritidsläsning är för nöjes skull, medan läsundervisningen sker mot deras vilja. Därför menar lärare B att läsundervisningen – samtidigt som den ska stå i kontrast till elevernas fritidsläsning och ska vidga deras läsning – även ska vara lustfylld. Annars finns det en risk att elevernas läsintresse försvinner helt. Lärare D uttrycker liknande åsikter om läsundervisningen:

Lärare D: Men man börjar i deras intressen och så går man bakåt i så fall, på något vis. Snarare än att man tar det som de redan gör och pratar bara om det. Utan det är i sådana fall en startpunkt för att väcka intresset för att sedan gå vidare till liksom... Så.

Samtidigt som läsundervisningen delvis ska vara lustfylld menar lärare D att man med fördel kan utgå från elevernas läsintressen och lägga upp undervisningen kring detta intresse, men att detta enbart är en startpunkt för undervisningen som sedan går vidare till något annat. Även lärare C uttryckte en liknande åsikt. Enligt hen är det viktigt att man som lärare hittar någonting i litteraturen som berör eleverna:

Lärare C: Att de på något sätt kan hitta och känna att det finns något som berör dem i det vi läser, även om det är något som är skrivet för längesedan. Att det ändå finns anknypningspunkter. Eller att man kan se likheter emellan det de läser och klassikerna till exempel. Alltså, de här eviga teman eller motiv, som återkommer. Jag menar, Askungen finns ju i tusentals varianter.

Lärare C hävdar att denna beröringspunkt är nära sambunden med en lyckad läsundervisning. Om eleverna läser någonting som berör dem blir de möjligtvis intresserade av att fortsätta läsa och läsundervisningen blir samtidigt relevant för eleverna. Lärare B är inne på samma spår när hen uttrycker det på följande vis:

Lärare B: Nu är det några som läser en bok av Kim Thúy, som utspelar sig mycket i Vietnam och det är egentligen ingen svår bok. Det är bara att den är en liksom: ”Åk tillbaka till ditt gamla hemland och hur upplever du det” och det är många som tycker att den är jätte-, jättebra och de hade aldrig mött den antagligen annars. Då finns det ju ändå... Jag tänker att det ändå behöver vara en ungdomsrelevans på något sätt. Jag försöker tänka så. Att det liksom vidgar men att det ändå finns en relevans.

För att en bok, ett ämne eller ett tema ska vara relevant för eleverna är det nödvändigt att det finns något i läsningen som berör dem. Lärarnas åsikter om att integrera elevernas fritidsläsning i läsundervisningen handlar således om olika sätt att göra det på. Några lärare menade att läsundervisningen ska behandla litteratur som berör eleverna och andra menade att läsundervisningen ska ge eleverna en (positiv) upplevelse.

5.1.3 Läsundervisning som utvecklar fritidsläsning

I följande avsnitt presenteras de intervjuade lärarnas åsikter som menar att läsundervisningen bör utveckla elevernas fritidsläsning.

Både lärare A och C uttrycker en åsikt om att läsundervisningen bör förhålla sig till elevernas fritidsläsning genom att läsundervisningen ska bidra med en för eleven ökad förståelse, både för sig själv och för sin omvärld:

Lärare A: Och analysera en text och se att de utvecklar sin egen tankeverksamhet och tänker nytt och får idéer och kanske en förståelse för sig själva. Så tänker jag. Det är ju min dröm att det ska vara så. Att de ska växa som människor, på något sätt.

Lärare C: Man hoppas ju att de någon gång ska få en upplevelse att det kan vara roligt att läsa, eller att man... Men samtidigt är ju inte det syftet med alla texter vi läser, utan ibland kanske det är att förstå en epok eller en tid eller en... Ja, sådär.

Lärare D talar även här om läsundervisning i förhållande till fritidsläsning i termer som liknar den kulturtrappa Persson beskriver i sin bok *Populärkulturen och skolan*:

Lärare D: Jag tror att det beror på att jag någonstans också har, som jag sa tidigare, att jag har en övertygelse om att vi måste... Visst, vi måste vrida och vända perspektiven. Vi måste börja i det som de redan själva gör för att sedan gå över till det annorlunda.

Läsundervisningen bör därför, enligt Lärare D, börja i den läsning eleverna gör på sin fritid för att sådan gå över till det som är annorlunda.

Många av de attityder som lärarna uttryckte om läsundervisningen i förhållande till elevernas fritidsläsning relaterar till varandra eller rent av uttrycker samma åsikt men med andra ord. En åsikt som inte har återspeglats i de andra lärarnas attityder är en åsikt uttryckt av lärare D:

Lärare D: För hur det än är när man sitter hemma och ser en tv-serie så kanske man inte har på sig de glasögonen som vi måste ge dem, på något vis. Det handlar om att analysera sin omvärld sen också, utifrån dem.

Läraren påpekar dock att detta är en startpunkt och att läsundervisningen bör utvecklas vidare från att enbart kretsa kring elevernas läsintressen till att lära dem att se saker ur olika perspektiv:

Lärare D: Man kan ju gärna ta utgångspunkt i det som eleverna redan har intresse av och liksom fiska upp de där, för att fånga upp dem. Men sedan måste vi ju vrida och vända på perspektiven. Om de alltid tittar på en viss tv-serie, säger vi, så kanske man börjar i den och diskutera den. Kanske inte så som de upplever den, utan utifrån en annan frågeställning. Eller: "Vad tänker ni...?". Och sen kan det leda vidare till fler... Att man läser mera. För skolan måste, på något sätt, hjälpa dem att se saker ur andra perspektiv eller jämföra med något annat.

Litteraturen och läsundervisningen bör, enligt lärarna, väcka nya tankar hos eleverna. Tankar som de inte hade tänkt genom att bara läsa på samma sätt och samma litteratur som de läser på fritiden. Vidare ska läsundervisningen skapa en förståelse för eleverna för sig själva och lära dem att se saker ur nya perspektiv och att de genom detta växer som människor.

5.2 På vilket sätt anser lärarna att deras undervisning påverkas av elevernas fritidsläsning?

I följande stycke presenteras de intervjuade svensklärarnas åsikter om hur deras undervisning påverkas av elevernas fritidsläsning. Avsnittet är uppdelat efter informanternas uppfattningar om hur läsundervisningen påverkas av elevernas fritidsläsning. Resultatet visar att undervisningen påverkas av två huvudsakliga faktorer: att eleverna läser på fritiden och att eleverna inte läser på fritiden. I avsnitt 4.2.1 presenteras de av de intervjuade lärarnas åsikter om att elevernas fritidsläsning påverkar läsundervisningen. I avsnittet 4.2.2 presenteras lärarnas åsikter som hävdar att läsundervisningen påverkas av att eleverna inte läser på fritiden.

5.2.1 Läsundervisningen anpassas efter elevernas fritidsläsning

Gällande vad eleverna läser på sin fritid och hur läsundervisningen påverkas av detta uttryckte lärarna att skolan som institution måste erbjuda eleverna en annan sorts läsning än den som eleverna utövar själva. I viss mån består påverkansfaktorn av att skolläsningen ibland blir en kontrast till elevernas fritidsläsning, just gällande vad som läses men också på vilket sätt litteraturen läses:

Lärare D: Men helt klart att skolan inte bara ska syssla med det som eleverna redan kan och gör. Och i sådana fall får de först undervisa mig för att jag sen ska kunna visa på min grej, då. [...] De [eleverna] är experter från början. Men det räcker ju inte att de kommer in och är experter. Då har vi inte lärt dem någonting eller inte skapat en lärsituation.

Lärare D menade vidare att det inte spelade någon roll vad eleverna läste så länge som de faktiskt läste:

Lärare D: Men jag står kvar vid det att det viktigaste känns ändå som att de läser. Att vi gör det de inte gör på fritiden. [...] Någonstans tänker vi att de läser så lite att de måste läsa hos oss och så kommer det att väcka att de läser mer. Jag vill ju det. Jag vill ju att de ska läsa mera sen. Av rent intresse, bara för att det berikar livet för dem. Och då är det väl viktigare att de känner att det är roligt och intressant. Än att de bara... Jag tror inte att de känner sig tillfredsställda av: ”Ja, men jag har i alla fall läst *Hemsöborna*”.

Lärare B menar att elevernas fritidsläsning påverkar läsundervisningen på ett indirekt sätt genom elevernas attityder till skolläsningsurvalet:

Lärare B: Mer att det påverkas... av saker alltså... När jag valde [något annat än] sakprosa så var det många som tyckte att det var segt att vi bara läste påhittade böcker: ”Kan vi inte...?”. Men inte så att jag märker att ”ni läser sådant så därför tar jag in det”.

Vidare menar Lärare B att hans läsundervisning påverkas av elevernas fritidsläsning genom att anpassningar görs i undervisningen, som följande citat visar:

Lärare B: Men nu när vi läser världslitteratur, till exempel, så försökte jag tipsa några killar som jag visste gillar mer roliga böcker. Fick tips om någon lite sjuk bok från Ukraina, som de faktiskt gillade. [...] Och även när det gäller tjocklek och komplexitet. Att man försöker hitta... Inte: ”Du är dålig så du får en tunn bok”, men: ”Den här tror jag skulle passa dig”.

Undervisningen påverkas av att dessa elever, som läser mer humoristiska böcker, får tips under världslitteraturtemat att läsa en humoristisk bok, men denna gång från Ukraina. Vidare anpassas urvalet av litteratur beroende på tjocklek och komplexitet efter vad och hur mycket eleverna läser på fritiden.

5.2.2 Läsundervisningen påverkas av elevernas läsmotstånd

I detta avsnitt presenteras lärarnas åsikter om hur läsundervisningen påverkas av ett motstånd till att läsa från elevernas sida.

Lärare A anser att det har skett en förändring i tid elevernas inställning till att läsa som innebär att det är ett större läsmotstånd i dag än vad det har varit tidigare:

Lärare A: Jag tänker såhär att det finns ett större motstånd i dag till att läsa, åtminstone på det programmet som jag jobbar på. Det gör det. Man jobbar litegrann i motvind.

Intervjuare: Vad tror du att motståndet beror på, om du får gissa?

Lärare A: Att de tycker att det är ganska... De tror att det är tråkigt att läsa och de har svårt att fokusera och koncentrera sig så de tappar fokus och så får de läsa om och så tar det tid och... Ja. De ser liksom inte poängen och de ser inte vinsten heller.

Lärare C menar att läsundervisningen inte bara påverkas av elevernas fritidsläsning, utan att den också påverkas av att eleverna inte läser på fritiden överhuvudtaget:

Lärare C: Den påverkas ju på så sätt att... Nu är det ju inte helt ovanligt att vi får... Ja, men att vi får väldigt läsovana elever till gymnasiet. Jag läser texter högt i mycket större utsträckning än tidigare. Jag kan inte förutsätta att en elev kan ta sig igenom en lite mer avancerad text, utan då kanske man behöver läsa den högt. Man kanske behöver hjälpa till med lite ordförklaringar, man kanske behöver ställa förståelsefrågor och liksom... Tidigare kanske man mer bara direkt kunde gå på analys och diskussion, men nu behöver man mer kolla att: ”Ja, men först måste du förstå vad det faktiskt står”, så. Så, så påverkar det ju, absolut.

Lärare C uttrycker en åsikt om att elevernas fritidsläsning har minskat och att detta får som följd att mer tid än tidigare behöver läggas på ordförklaringar och textförståelsefrågor, medan analys- och diskussionsfrågor får komma senare när eleverna har förstått det lästa. Påverkansfaktorerna består av anpassningar i läsundervisningen, vilka är till för att underlätta läsningen för eleverna.

Lärare D upplever att läsundervisningen påverkas på följande sätt av elevernas fritidsläsning:

Lärare D: De läser väldigt, väldigt lite överhuvudtaget och det gäller ju all text, inte bara skönlitterär text, utan de läser ju snuttifierade version av allt. Så då... Någonstans så påverkar väl det mig då. Att de inte läser. Snarare än vad de läser. Att de inte läser så mycket påverkar ju såklart min undervisning.

Intervjuare: Genom att?

Lärare D: Genom att jag då känner att vi behöver lägga mycket tid på det. Hantera text och hur [man läser] och strategier för det. Och hur man kan förhålla sig till... Och hur man kan tänka och hur man kan analysera och sådär. Vi lägger mycket tid på textbehandling och genomläsning mycket. Tack vare att de inte har det... Liksom, automatiserat.

Däremot påpekade samtliga fyra intervjuade lärare att det inte var elevernas läsvanor som påverkade deras undervisning, utan snarare att det faktum att eleverna *inte* läste på fritiden påverkade undervisningen. Detta genom att läsundervisningen till en högre grad än tidigare,

handlar, i någon mån, om att lära eleverna att läsa, analysera och tolka text. Några explicita exempel som lärarna nämnde är att mer tid krävs åt ordförklaringar och förståelsefrågor. En lärare menade att explicitgörandet av lässtrategier och exempel på textanalys är två faktorer i läsundervisningen som påverkas av att eleverna inte läser på fritiden. En annan lärare menade att hen läser högt i högre grad nu än tidigare och det krävs som ett stöd eftersom eleverna inte läser självmant på fritiden.

5.3 Vad anser eleverna om att undervisningen anpassas efter deras fritidsläsning?

I detta avsnitt presenteras elevernas åsikter om att undervisningen anpassas efter deras fritidsläsning. Först presenteras fördelningen av elevsvaren utefter olika parametrar och därefter presenteras elevernas åsikter om att anpassa undervisningen efter deras fritidsläsning.

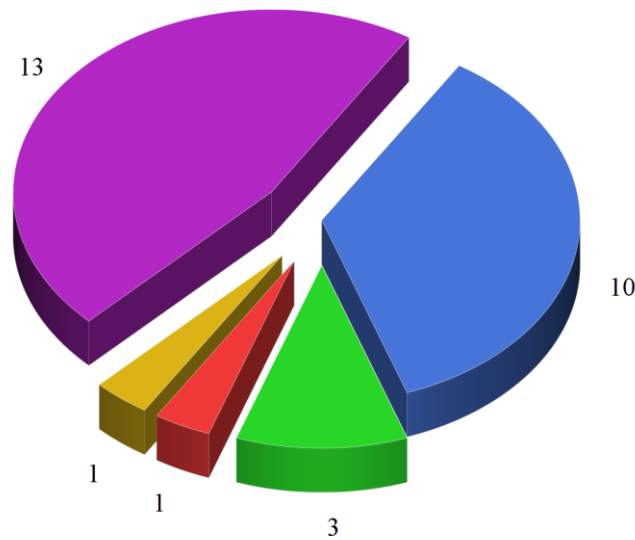
Figur I. Fördelning av antal elever efter kön, årskurs och program

Kön	Antal elever	Årskurs	Antal elever	Program	Antal elever
Hon	23	Årskurs 1	0	Samhällsvetenskapsprogrammet	13
Han	4	Årskurs 2	15	Barn- och fritidsprogrammet	14
Hen	1	Årskurs 3	13	Naturvetenskapsprogrammet	1
Totalt antal elever	28		28		28

Av figur I utläses fördelning av antal elever efter tre parametrar: kön, årskurs och program. Av totalt 28 elevsvar hade tjugotre svaranden angivit att de föredrog pronomet hon om sig själv, medan samma antal för de elever som angivit pronomet han var fyra. En elev svarade att hen föredrog pronomet hen. Vidare utläses att av totalt 28 elever går ingen av dessa i gymnasiet årskurs ett, medan det går femton elever i årskurs två och tretton elever i årskurs tre. Fjorton elever svarade att de gick på barn- och fritidsprogrammet, tretton elever att de gick på samhällsvetenskapsprogrammet och en elev på naturvetenskapsprogrammet.

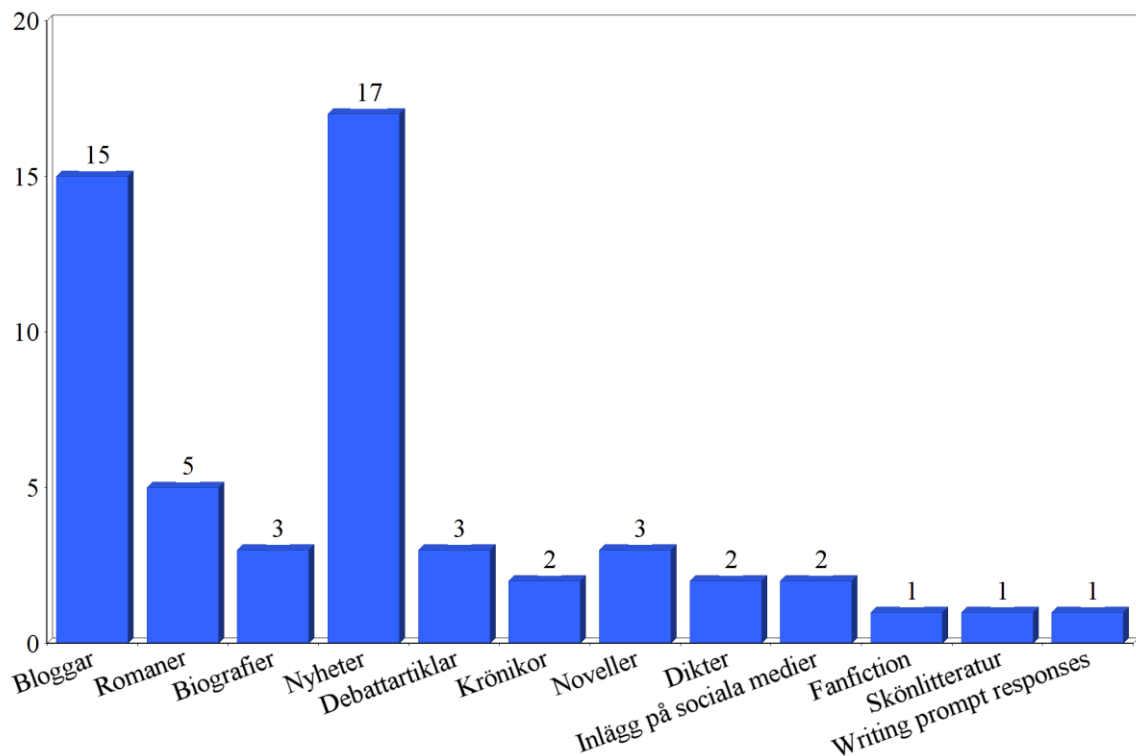
Figur II. Hur ofta eleverna läser

■ Någon gång per dag ■ Någon gång i veckan ■ Någon gång i månaden
■ Någon gång i halvåret ■ Någon gång per år



Av figur II utläses att tretton elever uppgav att de läste någon gång per dag. Den näst största gruppen, tio elever, uppgav att de läste någon gång i veckan. Tre personer svarade att de läste någon gång i månaden. En person svarade någon gång i halvåret och en person svarade att hen läste någon gång per år.

Figur III. Vad läser eleverna?

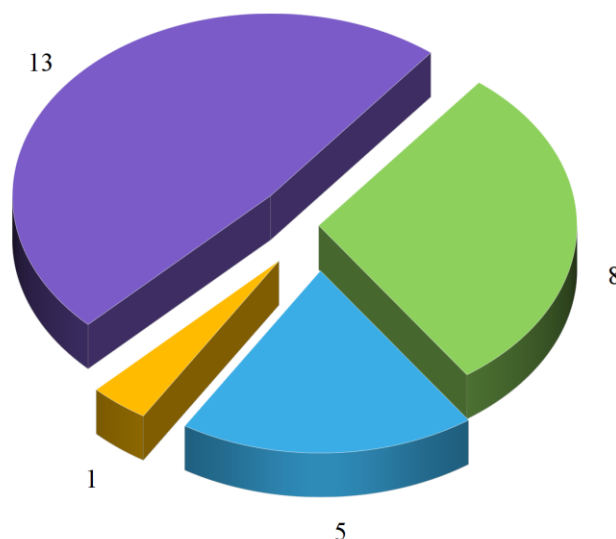


Av figur III kan utläsas att flest elever att de läste nyheter (17 svar) tätt följt av bloggar (15). Fem elever av de svarande uppgav att de läste romaner. Tre elever svarade att de läste

biografier, debattartiklar och noveller. Två elever svarade att de på sin fritid läste krönikor och två elever svarade dikter. Två svaranden skrev att de läste inlägg på sociala medier. En person vardera svarade att de läste följande kategorier: en skönlitterär bok, fanfiction och writing prompt responses.

Figur IV. Av vilken anledning läser eleverna?

■ För nöjes skull ■ För ett skolarbete ■ För att ta reda på något ■ För att jag måste



Av figur IV utläses att tretton elever uppgav att de läste för nöjes skull på frågan av vilken anledning de läste. Åtta elever svarade att de läste för ett skolarbete. Fem elever svarade att de läste för att ta reda på något. En elev svarade att hen läste för att hen måste. En elevs svar faller bort eftersom eleven inte uppgivit av vilken anledning hen läser.

Resultatet från elevenkäterna tyder på olika åsikter i frågan om att anpassa undervisningen efter deras fritidsläsning. Av de tjuogoåtta elever som svarade på enkäten var det tjugofem som svarade på frågan om att anpassa undervisningen efter elevernas fritidsläsning. Av dessa tjugofem anser nio att läsundervisningen ska ta upp det som eleverna läser på fritiden, medan tolv andra hävdar motsatsen. Av de resterande fyra svaren uttrycker två stycken att de inte vet vad de anser i frågan och en att skolan bör anpassa läsundervisningen efter elevernas fritidsläsning i vissa fall, men inte i andra. Ett svar faller bort på grund av att den eleven inte har svarat på frågan.

Gällande elevernas svar på enkäten om deras fritidsläsning är ett resultat att en del föredrar att läsundervisningen anpassas efter elevernas fritidsläsning, medan andra föredrar att låta skolläsningen vara separat från fritidsläsningen. Av de svar som ville att deras fritidsläsning och skolläsningen skulle vara separata, var anledningen olika. Flera elever lämnade svar som verkar tyda på en åsikt om att fritidsläsningen inte fyllde någon nyttighetsfunktion: "För det finns ingen anledning att göra det". Eller: "Nej, för det är nöje och är inget som nödvändigtvis behöver tas upp i skolan". Eller: "Nej då hade skolan vart utdömd". Någon menade, däremot,

att hans fritidsläsning berörde ämnen som inte skulle intressera övriga i klassen: ”Nä, det tror jag inte. Allt som oftast läser jag om nischade ämnen, vilket skulle göra det ointressant för andra elever/lärare”. Andra elever gav andra motiveringar till varför läsundervisningen och elevernas fritidsläsning skulle hållas frånskilda: ”Nej det är en privat [privat] sak tycker [tycker] jag”. Denna elev påpekade att hans fritidsläsning var privat och därför inte hörde hemma i ett skolsammanhang.

Flera elevsvar uttryckte en åsikt om att nytta och nöje inte var förenliga med varandra. Om eleven läser för nöjes skull på sin fritid är det inte till någon nytta: ”Nej, för det är nöje och inget som nödvändigtvis behöver tas upp i skolan”. En annan elev uttryckte en liknande åsikt och gav samtidigt en insikt i skolans motivationsarbete: ”Om något som jag gör frivilligt skulle bli till skolarbete skulle jag förmodligen sluta gilla det.”

En elev menade att det vore bra om läsundervisningen anpassades efter elevernas fritidsläsning, men enbart i de fall när det gäller intressanta böcker: ”Ja när det är intressanta böcker jag läser. Ex biografier. Många böcker jag läser går att koppla till psykologin”. Denna elev såg också en omedelbar relevans för ett specifikt skolämne – psykologi – i läsandet av biografier.

Flera elever höll med om att deras fritidsläsning borde tas upp i läsundervisningen i skolan eftersom det de läser på fritiden intresserar dem och att det i sin tur hade ökat läsintresset. Andra visste inte om de ville att läsundervisningen borde anpassas efter elevernas fritidsläsning och ytterligare några menade att de inte läste på fritiden och att deras fritidsläsning därför inte kunde användas i läsundervisningen.

En elev påpekade att hen mest läste bloggar och annan internetbaserad läsning (i förhållande till fysiska böcker) samt sociala medier, men att hen föredrar att läsa ”en vanlig bok” i skolsammanhang:

Jag läser mest bloggar osv på internet och inte så ofta böcker, men jag vet inte om det hade varit något att ta upp i skolan. Sociala medier och sånt är ju roligt och intressant, men jag föredrar hellre att läsa en vanlig bok i skolsammanhang.

En elev tog fasta på den genre hen läste: ”Ja, då det inte är en genre många inte känner till. Men bara då att informera att det finns flera olika läskällor än böcker och bloggar”.

En elev menade att fritidsläsning bör vara fritidsläsning, men när dennes fritidsläsning berör utbildning vore det fördelaktigt att ta upp detta i läsundervisningen.

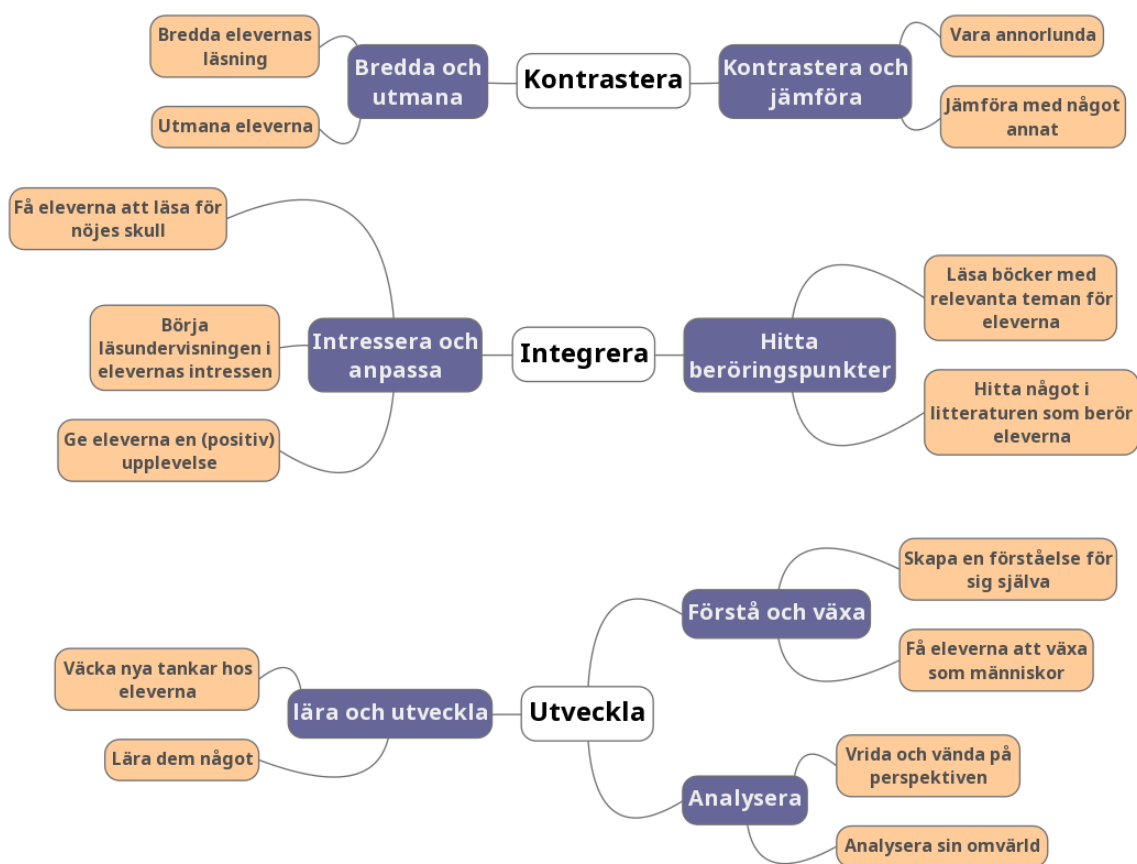
Sammanfattningsvis kan det noteras att samtliga av elevernas åsikter om att anpassa läsundervisningen efter elevernas fritidsläsning går att sammanställa i två läger: ett läger som är för att anpassa läsundervisningen och ett läger som är emot. I dessa två läger är elevernas motiveringar till sina åsikter olika. I nästa avsnitt presenteras den tematiska analysen som gjorts utefter informanternas svar i intervjuerna.

5.4 Tematisk analys av lärarintervjuerna

I detta avsnitt presenteras resultatet av lärarintervjuerna och resultatet av elevenkäten i en tematisk kategorisering. Analysen av materialet bygger på en för kvalitativa studier välanvänd metod, vilken är *tematisk analys*, som presenterats av forskarna Braun & Clarke. I följande avsnitt kommer jag att analysera resultatet av lärarintervjuerna och elevenkäten. Ordningen är densamma som frågeställningarna, vilket innebär att lärarintervjuerna analyseras först och därefter följer analysen av elevenkäten.

De intervjuade lärarna har alla olika attityder till hur läsundervisningen bör förhållas till elevernas fritidsläsning. Dessa attityder har utefter Braun & Clarkes tematiska analys slagits samman till tre olika kategorier. Varje kategori innefattar ett antal attityder som i sin tur är uppdelade i två och tre underkategorier per huvudkategori. Figuren nedan visar lärarnas attityder till hur läsundervisningen bör förhållas till elevernas fritidsläsning.

Figur V. Figur över lärarattityder gällande hur läsundervisningen bör förhålla sig till elevernas fritidsläsning



Av figur V utläses att lärarnas attityder till hur läsundervisningen bör förhålla sig till elevernas fritidsläsning är uppdelade i tre huvudkategorier: *Läsundervisningen bör kontrastera elevernas fritidsläsning*, *Läsundervisningen bör integrera elevernas fritidsläsning* och *Läsundervisningen bör utveckla elevernas fritidsläsning*. Dessa tre huvudkategorier av

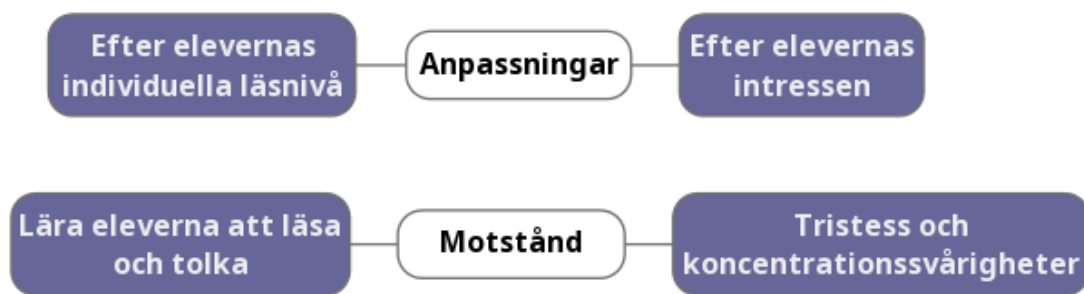
attityder är sedan uppdelade i två eller tre underkategorier som visar på att läsundervisningen bör kontrastera, integrera samt utveckla elevernas fritidsläsning på olika vis. Lärarnas attityder till hur läsundervisningen bör kontrastera elevernas fritidsläsning delas upp i två underkategorier: *Bredda och utmana* och *Kontrastera och jämföra*. I kategorin *Bredda och utmana* finns två attityder: Läsundervisningen bör bredda elevernas fritidsläsning och läsundervisningen bör utmana eleverna. Med att bredda elevernas fritidsläsning menas att erbjuda eleverna en möjlighet att upptäcka litteratur som de annars inte visste fanns. Med att utmana eleverna menas att låta eleverna läsa litteratur de inte självmant hade valt att läsa. I den andra underkategorin, *Kontrastera och jämföra* finns två attityder: Läsundervisningen bör vara annorlunda gentemot elevernas fritidsläsning och läsundervisningen bör jämföra elevernas fritidsläsning med annan litteratur.

Under den andra huvudkategorin, *Integrera*, finns två underkategorier: *Intressera och anpassa* och *Hitta beröringspunkter*. I den första kategorin finner vi tre lärarattityder: Läsundervisningen bör få eleverna att läsa för nöjes skull, läsundervisningen bör börja i elevernas (läs-)intressen och läsundervisningen bör ge eleverna en (positiv) upplevelse. I den andra kategorin, *Hitta beröringspunkter*, finner vi två attityder: Läsundervisningen bör ta upp böcker med för eleverna relevanta teman/ämnen (enligt lärarna) och läsundervisningen bör sträva efter att hitta något i litteraturen som berör eleverna.

Den tredje huvudkategorin, *Utveckla*, består av tre underkategorier: *Lära och utvecklas*, *Förstå och växa* samt *Analysera*. I den första underkategorin finns attityder om att läsundervisningen bör väcka nya tankar hos eleverna och att läsundervisningen bör lära eleverna något. I den andra underkategorin, *Förstå och växa*, finns attityder om att läsundervisningen bör skapa en förståelse för eleverna för sig själva samt att läsundervisningen bör sträva efter att få eleverna att växa som människor. I den tredje underkategorin, *Analysera*, finns två attityder. Den första är att läsundervisningen bör ge eleverna tillfälle att vrida och vända på perspektiven. Den andra är att läsundervisningen ska lära eleverna att analysera sin omvärld.

Vad gäller den andra forskningsfrågan om hur lärarna anser att läsundervisningen påverkas av elevernas fritidsläsning kan lärarnas attityder delas in i två kategorier: Läsundervisningen påverkas av att anpassningar görs i undervisningen utefter fritidsläsningen och att läsundervisningen påverkas av att ett motstånd till att läsa skolläsning. Figur VIII nedan visar i detalj hur lärarnas attityder förhåller sig till läsundervisningens påverkan av elevernas fritidsläsning.

Figur VI. Figur över hur lärarna anser att läsundervisningen påverkas av elevernas fritidsläsning



Av figur VI utläses hur lärarnas attityder förhåller sig till hur deras läsundervisning påverkas av elevernas fritidsläsning. Lärarnas attityder delas upp i två kategorier som innefattar två attityder vardera. Den första kategorin är att läsundervisningen påverkas av elevernas fritidsläsning på så sätt att anpassningar görs i läsundervisningen. I denna kategori finner vi att de intervjuade lärarna anser att de anpassningar som görs antingen görs efter elevernas intressen eller efter elevernas individuella läsnivå. Eftersom eleverna befinner sig på olika nivåer i sitt läsande påverkas läsundervisningen av att läraren behöver, i den mån det går, individanpassa läsundervisningen efter hur väl eleverna läser, exempelvis genom att rekommendera böcker av olika tjocklek och olika komplexitet till olika elever.

Den andra kategorin av hur lärarna anser att deras läsundervisning påverkas av elevernas fritidsläsning är att läsundervisningen möter ett motstånd från eleverna. Två lärarattityder finns under denna kategori. Den första är att motståndet består av tristess och koncentrationssvårigheter och en uppfattning från elevernas sida om att läsning är meningslöst. Den andra attityden som lärarna uttrycker är att motståndet består av att lära eleverna att läsa och tolka litteraturen. I praktiken innebär detta att läraren läser högt för eleverna, förklarar ord och ställer förståelsefrågor.

Samtliga intervjuade lärare höll med om att läsundervisningen påverkades av att eleverna inte läste på sin fritid. Den största påverkansfaktorn på lärarnas läsundervisning var en uppfattning från lärarnas sida att eleverna inte läste på fritiden och att läsundervisningen påverkades av detta snarare än *vad* eleverna faktiskt läser på fritiden. Vad eleverna läser på fritiden påverkar undervisningen, men inte alls i samma grad.

5.5 Analys av elevenkäten

I detta avsnitt analyseras resultatet från elevenkäten. Innan dess är det, dock, viktigt att poängtera att på grund av att så få elever svarade på enkäten går det inte att dra för stora slutsatser baserade på det resultat som framkommit. Däremot kan resultaten visa på en tendens. Om denna tendens sedan visar sig vara riktig eller inte är något som senare forskning får avgöra. Eftersom endast 28 av de intervjuade lärarnas elever svarade på elevenkäten bidrar detta till att resultatet inte kan generaliseras i alltför hög grad. Det är också värt att notera att

av dessa 28 elever svarade tjugotre av dem att de föredrog pronomet *hon* om sig själva och endast fyra att de föredrog pronomet *han* om sig själva. Detta gör att den framkomna tendensen från denna faktor blir än osäkrare. Vidare kan resultatet inte säga något om elever i årskurs ett, eftersom ingen av de 28 svaranden gick i gymnasiets årskurs ett. Däremot kan resultatet säga något om de intervjuade lärarnas läsundervisning eftersom dessa lärares elever var de som svarade på enkäten. Samtliga parametrar redovisas inte i detta avsnitt eftersom vissa inte visade sig vara relevanta för resultatet. Enkäten i sin helhet finns att tillgå som bilaga i detta dokument.

I elevenkäterna framkom det ett starkt motsatsförhållande mellan nytta och nöje. En åsikt som delades av flera elever är att det inte finns någon anledning att ta upp fritidsläsningen i skolan eftersom den läses för nöjes skull. Nöjesläsning och nyttoläsning är därför, enligt dessa elever, ömsesidigt uteslutande. Detta blir intressant när det sätts i förhållande till lärarnas attityder till läsundervisningen, där samtliga fyra lärare uttryckte en uppfattning om att läsundervisningen, på ett eller annat sätt, bör vara motiverande eller erbjuda en upplevelse av något slag.

Den andra gruppen elevsvar som ville att fritidsläsningen skulle vara separat från skolläsningen menade att skolläsning till sin natur är tråkig: ”Om något som jag gör frivilligt skulle bli till skolarbete skulle jag förmodligen sluta gilla det”. Enligt Mehrstam är skolans förhållningssätt till populärkulturen numera att kolonisera fritidsläsningen och att förnyttiga den. Frågan är vad detta gör med elevernas läsmotivation. Eftersom elevernas icke-läsande på fritiden påverkar lärarnas läsundervisning är frågan om skolan gör sig själv en björntjänst genom att förnyttiga fritidsläsandet? Hade fler elever läst på fritiden om läsandet inte varit skolrelaterat? Detta beror säkerligen på hur läsundervisningen sker, men är ändå en intressant fråga att ställa sig.

Det verkar utifrån materialet inte finnas ett explicit eller starkt samband mellan hur ofta eller vad eleverna läste på fritiden och deras åsikt om att anpassa undervisningen efter fritidsläsningen. En tendens tycks vara att de elever som uppger att de läser mer sällan hellre vill att läsundervisningen anpassas efter deras fritidsläsning än de som uppger att de läser oftare.

6 Diskussion

I detta avsnitt diskuteras studiens resultat och några slutsatser dras. Slutligen presenteras möjliga områden för vidare forskning.

Studiens huvudresultat visar att de intervjuade svensklärarna anser att läsundervisningen bör förhållas till elevernas fritidsläsning på följande sätt. Läsundervisningen bör:

- Kontrastera mot elevernas fritidsläsning
- Integrera elevernas fritidsläsning

- Utveckla elevernas fritidsläsning

I förhållande till Perssons historiska genomgång över förhållandet mellan populärkultur och skolan kan det konstateras att lärarnas attityder i dag går att placera in i olika fack. I förhållande till detta är det som verkar ha förändrats mest genom åren att lärarna inte lägger en värdering i vad eleverna läser på fritiden. Det spelar ingen roll om det är populärlitteratur eller kanoniserade verk. Det viktiga är att eleverna faktiskt läser, vilket är en åsikt som går tillbaka till 70-talets fria läsning. En annan viktig attityd som lärarna uttrycker är att läsundervisningen på något vis måste vara annorlunda än elevernas fritidsläsning. Det handlar inte om att ta avstånd från fritidsläsningen och populärkulturen utan om att göra eleverna uppmärksamma på den variation som finns i litteraturen. Skolläsningen består dock av en blandning av de olika förhållningssätt Persson beskriver. Lärarna var noga med att poängtera att ett av skolläsningens syften är att eleverna ska utveckla ett kritiskt förhållningssätt, i enlighet med kunskapskraven. Detta är naturligtvis kopplat till den förmåga som benämns *critical literacy* och är ett förhållningssätt som, enligt Persson, har funnits i skolan sedan 70-talet. I och med erfarenhetspedagogikens intåg i skolan är det tydligt att lärarna uttryckte en åsikt som är i linje med detta förhållningssätt, vilken var att läsundervisningen gärna får anpassa sig efter elevernas intressen och fritidsläsning – men enbart som en intresseläggande startpunkt. Sedan måste läsundervisningen ”vidare” till den kritiska och analytiska läsningen, just för att utveckla *critical literacy*.

Samtliga intervjuade lärare uttryckte att skolläsningen måste vara något annat än fritidsläsningen och kanske är det vad som åsyftas av denna elev:

Jag läser mest bloggar osv på internet och inte så ofta böcker, men jag vet inte om det hade varit något att ta upp i skolan. Sociala medier och sånt är ju roligt och intressant, men jag föredrar hellre att läsa en vanlig bok i skolsammanhang.

Här verkar eleven uttrycka en åsikt om att populärkulturen, i det här fallet bloggar och sociala medier, inte bör tas upp i läsundervisningen. Kanske är det så att lärarnas önskan om att läsundervisningen ska vara annorlunda än elevernas fritidsläsning uppfylls genom att, som Olin-Scheller undersökt, eleverna läser mer multimodalt på fritiden än i skolan och därför kan detta kontrasteras genom att läsa mer fysiska böcker i skolan.

Som en motpunkt till detta uttryckte lärarna även en åsikt om att läsundervisningen ska ge eleverna en (positiv) upplevelse, bland annat genom att relatera till relevanta teman eller att ta vara på elevernas intressen. Här finns det en risk för det som Mehrstam kallar för kolonisering, det vill säga att förnyttiga fritidsläsningen. I förhållande till detta var elevernas åsikter spridda. Somliga hävdade att läsmotivationen skulle förhöjas om läsundervisningen tog in deras fritidsläsning, medan andra menade att läsundervisningens natur gör att den lustfyllda fritidsläsningen skulle upphöra.

Vidare uppger de intervjuade lärarna att deras undervisning påverkas av elevers fritidsläsning genom att analys- och diskussionsfrågor får tas vid ett senare tillfälle i undervisningen efter

högläsning, ordförklaringar och förståelsefrågor. Samtliga lärare uppgav att läsundervisningen påverkas på olika sätt av elevernas fritidsläsning, men de var alla eniga om att den allra största påverkningsfaktorn stod elevernas icke-läsande för. Att eleverna inte läser på fritiden påverkar lärarnas läsundervisning i högre grad än vad elevernas läser på fritiden. Eftersom en majoritet av eleverna uppgav att de oftast läste bloggar och nyheter är frågan om resultatet hade sätt annorlunda ut om det vanligaste istället hade varit att eleverna oftast läste romaner eller noveller? Lärarnas attityd kan ha påverkats av denna studies definition av läsning, där exempelvis datorspel inte ses som läsning. Det är fullt möjligt att både elevernas och lärarnas attityder hade sett annorlunda ut om definitionen av läsning var bredare.

En intressant aspekt som Lärare B uttryckte var att läsundervisningens förhållande till elevernas fritidsläsning leder till ett dilemma:

Lärare B: Det är en balans som jag tycker är... Det var ännu mer när jag jobbade på grundskolan för då finns det ju den här funderingen hela tiden: "Ska man ta in det de läser så att det blir mer av samma sak? Eller ska man göra tvärtom och bredda läsningen? Och nu när det är gymnasiet så tänker jag nog mer bredda än vad jag tänker... Samtidigt är det ju viktigt att de som inte läser alls får nöjesläsningen... Det finns ju mycket nyttoläsning som ska göras och då tänker man kanske att nöjesläsningen ska ske hemma, men om den nu inte sker hemma? Då blir ju läsningen bara nytta.

Läsundervisningen kan alltså inte enbart integrera elevernas fritidsläsning eftersom risken är att eleverna inte lär sig något och läser samma saker fast i olika miljöer. Läraren verkar peka på en individuell anpassning av läsundervisningen i förhållande till fritidsläsningen. Frågan är om läsundervisningen kan förhålla sig integrerande samtidigt som den förhåller sig utvecklande? Möjligtvis bör läsundervisningen besitta en flexibilitet både mellan de olika förhållningssätten och mellan elevernas intressen, läsning och behov.

Gällande vad eleverna anser om att undervisningen anpassas efter deras fritidsläsning visar resultatet att attityderna kan delas in i två läger: De elever som anser att läsundervisningen bör ta in elevernas fritidsläsning och de elever som anser att läsundervisningen inte bör ta in elevernas fritidsläsning. Av de som uppgav att läsundervisningen inte bör anpassas efter elevernas fritidsläsning var det flera som hävdade att deras fritidsläsning är förenat med nöjesläsning och därför är oförenlig med den läsning som sker i skolan. I förhållande till Christians Mehrstams forskning om skolans förhållande till fritidsläsning som kolonisering, blir detta resultat intressant eftersom det visar att en kolonisering av elevernas fritidsläsning i en skolmiljö enligt eleverna skulle bidra till att läslusten för all sorts litteratur minskar.

De elever som uppgav att skolundervisningen bör anpassas efter deras fritidsläsning menade att detta skulle öka deras läsmotivation, vilket utefter Nordbergs resultat torde vara positivt eftersom skolläsningen, i hans undersökning, upplevs till så låg grad lustfyllt att det får som effekt att reflekterande begränsas. Följaktligen kan lärarnas förhållningssätt till elevernas fritidsläsning som en integration av fritidsläsningen möjligtvis fungera väl för att göra skolläsningen mer lustfylld. I likhet med Nordberg ställer jag mig dock undrande till om denna upphackade skolläsning är ett naturligt resultat av ett kritiskt och analytiskt skolläsande

och därför skiljer sig åt från fritidsläsningen. Det är viktigt att påpeka att dessa resultat endast visar på en tendens och inte går att fastslå med säkerhet, eftersom materialet är för litet.

En annan slutsats som kan dras är att mer forskning behövs. I denna studie undersöks varken lärarnas kön, etnicitet, socioekonomi eller arbetserfarenhet inom yrket utan lärarna ses som en grupp istället för individer. Därför vore det intressant att se hur dessa faktorer (eventuellt) påverkar lärarnas attityder och uppfattningar om deras läsundervisning i förhållande till elevernas fritidsintressen. Det vore också intressant att forska vidare kring elevernas uppfattningar om läsundervisning i förhållande till fritidsläsning. Hur uppfattar eleverna läsundervisningens inkluderande av deras fritidsläsning i skolläsningen?

7 Referenslista

- Bergman, L. (2007). *Gymnasieskolans svenskämnen – en studie av svenskundervisningen i fyra gymnasieklasser*. Malmö: Malmö högskola.
- Bergöö, K., & Jönsson, K. (2012). *Glädjen i att förstå*. Språk- och textarbete med barn. Lund: Studentlitteratur.
- Bommarco, B. (2006). *Texter i dialog: en studie i gymnasieelevers litteraturläsning*. Diss. Lund: Lunds universitet, 2006. Malmö.
- Brink, L. (2006). "Konsensus om kanon? Kanonbild och uppfattning hos 75 litteraturlärare", i *Kanon och tradition. Ämnesdidaktiska studier om fysik, historie- och litteraturundervisning*, red. Gävle: Lärarutbildningen, Högskolan i Gävle 2006, s. 149–180 (Lärarutbildningens skriftserie 2).
- Brinkmann, S. (2013). *Qualitative interviewing*. New York: Oxford University Press.
- Bryman, A. (2001). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber ekonomi.
- Bäckman, S. (2002). "Pilotundersökning 4 i den svenska skolkulturella kontexten", i *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*, red. Örjan Torell, Härnösand: Institutionen för humaniora, Härnösand, 2002, s. 101–123 (Institutionen för humaniora, Härnösand, Rapport nr 12, 2002).
- Braun, V & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative research in psychology*. 3. 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa.
- Drotner, K (2011). Domains of digital literacy learning: Beyond easy oppositions. I: *Media literacy: Ambitions, policies and measures*. Hämtad 2018-04-14. Tillgänglig: http://www.costtransformingaudiences.eu/system/files/cost_media_literacy_report.pdf
- Erstad, O. (2011). Weaving the context of digital literacy I: Sten Ludvigsen, Andreas Lund, Ingvill Rasmussen och Roger Säljö. *Learning across sites: new tools, infrastructures and practices* (red.) Cambridge University Press.
- Frankel, K., Becker, B., Rowe, M., & Pearson, P. (2016). From "What is Reading?" to What is Literacy? *Journal of Education*, 196(3), 7. Hämtad 2018-05-10. Tillgänglig: <http://journals.sagepub.com.ezproxy.ub.gu.se/doi/pdf/10.1177/002205741619600303>
- Gee, J, P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us about Learning and Literacy*. New York: PalgraveMacmillan.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons.
- Johansson, M., & Linköpings universitet. Institutionen för kultur- och kommunikation. (2015). *Läsa, förstå, analysera en komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* (Linköping studies in pedagogic practices, 25). Linköping: Linköpings universitet, Institutionen för kultur och

kommunikation.

- Jönsson, K. (2009). Läsning och skrivning som sociala praktiker. I Jönsson, K. (Red.), *Bygga broar och öppna dörrar*. Stockholm: Liber.
- Knobel, M. & Lankshear, C, Editors. (2008). *Digital literacies: Concepts, Policies and Practicies*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3. [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. (1996). *Svenskundervisning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Mehrstam, C. (2015). ”Järnjätten är starkare än Järnmannen: Budskap fritid och informellt lärande i litteraturredaktik”, i *Litteratur och läsning. Litteraturredaktikens nya möjligheter*. red. Maria Jönsson & Anders Öhman, Lund: Studentlitteratur 2015.
- Molloy, G. (2007). *Skolämnet svenska – en kritisk ämnesdidaktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin. (u.å.). *Litteracitet*. Hämtad 2018-04-14. Tillgänglig: <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/litteracitet>
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsartityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet, 2017. Uppsala.
- Nordberg, O. (2014). *Nöjesläsare och analytiska texttolkare: Empiriska perspektiv på läsartityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Hämtad 2019-05-10. Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:813117/FULLTEXT01.pdf>
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother: en studie om gymnasieelevers textvärldar*. Diss. Karlstad: Karlstads universitet, 2007. Karlstad.
- Olin-Scheller, C. (2008). *Såpor istället för Strindberg? litteraturundervisning i ett nytt medielandskap*. (1. uppl.) Stockholm: Natur och kultur.
- Pérez Tornero, J. M., & Pi, M. (2011). A new horizon. Media literacy assessment and children in Europe. In C. von Felitzen, U. Carlsson & C. Bucht (Eds.), *New questions, New insight, New approaches. Contributions to the Research Forum at the World Summit on Media For Children and Youth 2010* (Vol. Yearbook 2011, pp. 69-82). Gothenburg, Sweden: Nordicom.
- Persson, M. (red.) (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M., & Thavenius, J. (2003). *Skolan och den radikala estetiken* (Rapporter om utbildning, 1/2003). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Rasmusson, M. (2014). *Det digitala läsandet: Begrepp, processer och resultat* (Mid Sweden University doctoral thesis (Mittuniversitetet), 209). Härnösand: Avd. för

utbildningsvetenskap, Mittuniversitetet.

Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur

Skolverket. (2017). *Läroplan för gymnasieskolan 2011*. Hämtad 2018-05-10. Tillgänglig: https://www.skolverket.se/polopoly_fs/1.266015!/Laroplan_gymnasieskolan.pdf

Skolverket. (2016). *Mediekompetens – ett begrepp i förändring*. Hämtad 2018-04-14. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/it-i-skolan/undervisning/mediekompetens-1.165813#>

Skolverket. (2016). *Vad har bilder med läs- och skrivutveckling att göra?* Hämtad 2017-09-25. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning/amnen-omraden/spraklig-kompetens/tema-las-och-skrivinlarning/vad-har-bilder-med-las-och-skrivutveckling-att-gora-1.157523>

SOU 2015:28. *Gör Sverige i tiden – digital kompetens. Delbetänkande av Digitaliseringskommissionen*. Stockholm: Elanders Sverige AB. Hämtad 2018-04-14. Tillgänglig: <https://www.regeringen.se/49bbaa/contentassets/e0acd9a7659d4c138c6666d2d5e21605/gor-sverige-i-framtiden--digital-kompetens-sou-201528>

Thavenius, J. (1981). ”Litteratur ur bruk eller i bruk?”, i *Två uppsatser om litteratur och pedagogik*. Lund: Pedagogiska gruppen, Litteraturvetenskapliga inst., Univ..

Torell, Ö. (2002). *Hur gör man en litteraturläsare? Om skolans litteraturundervisning i Sverige, Ryssland och Finland*. Härnösand. (Institutionen för humaniora, Härnösand, Rapport nr 12).

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad 2017-10-12. Tillgänglig: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

Wolf, L. (2002). *Läsaren som textskapare*. Lund: Studentlitteratur.

Öhman, A. (2002). *Populärlitteratur: De populära genrernas estetik och historia*. Lund: Studentlitteratur.

8 Bilagor

8.1 Enkät om läsvanor

Detta är en kort enkät om skolungdomars läsvanor. Enkäten är frivillig och alla svar är helt anonyma och kommer eventuellt att användas i ett examensarbete om läsundervisning på gymnasiet. Tack för din medverkan!

1. Vilket pronomen föredrar du om dig själv?

- Hon
- Han
- Hen

2. Vilken årskurs går du i?

- Årskurs 1
- Årskurs 2
- Årskurs 3

3. Vilket program går du på?

- Barn- och fritidsprogrammet
- Byggprogrammet
- El- och energiprogrammet
- Ekonomiprogrammet
- Estetiska programmet
- Handels- och administrationsprogrammet
- Naturvetenskapsprogrammet
- Samhällsvetenskapsprogrammet
- Teknikprogrammet

4. Vilken kommun bor du i?

5. Om läsning definieras som att läsa en skönlitterär bok, bloggar, på en e-reader, iPad, på dator eller på ett annat sätt, hur ofta läser du då?

- Någon gång per dag
- Någon gång i veckan
- Någon gång i månaden
- Någon gång i halvåret

- Någon gång per år
- Aldrig

6. Vad läser du oftast? Du kan välja flera svarsalternativ.

- Bloggar
- Dagböcker
- Romaner
- Biografier
- Nyheter
- Debattartiklar
- Krönikor
- Kåserier
- Noveller
- Dikter
- Annat _____

7. Vilken genre läser du helst? Du kan välja flera svarsalternativ.

- Fantasy
- Deckare
- Science Fiction
- Biografi
- Memoarer
- Thriller
- Historisk roman
- Annat _____

8. Av vilken anledning läser du?

- För nöjes skull
- För ett skolarbete
- För att ta reda på något
- Annat _____

9. Vill du att det du läser på fritiden ska tas upp i läsundervisningen i skolan? Varför? Varför inte?

10. Hur vill du att läsundervisningen ska se ut?

8.2 Intervjuguide

Intervjuguide – semistrukturerad intervju

Bakgrundsfrågor

- 1) Vilka ämnen har du?
- 2) Hur länge har du arbetat i yrket?
- 3) Vilken utbildning har du?
- 4) Varför valde du just svenskämnet?

Definition av läsning och fritidsläsning

Huvudfrågor

- 1) Hur tänker du när du lägger upp din läsundervisning?
- 2) Hur tänker du kring urvalet av läsmaterial?
→ kanon, ingen kanon, noveller, romaner, serietidningar...
Varför?
- 3) Vet du vad eleverna läser/inte läser på deras fritid?
Om ja, tar du i så fall hänsyn till det när du väljer ut material för eleverna att läsa?
- 4) Hur arbetar du med läsundervisning?
- 5) Hur vill du arbeta med läsundervisning?
- 6) Anser du att din undervisning påverkas av det som eleverna läser/inte läser på sin fritid? På vilket sätt? Varför? Varför inte?
- 7) Hur ser du på läsning vad gäller ”högekultur” och ”lågkultur”? Populärkultur – kanon
- 8) Tycker du att undervisningen bör anpassas efter vad eleverna läser på fritiden? I så fall, hur? På vilket sätt? (Anpassas till att eleverna får läsa ”högekultur” – saker de inte läser själva – eller läsa det eleverna läser på fritiden för motivationens skull?).
- 9) Vilka möjligheter ser du med att anpassa undervisningen efter elevernas fritidsläsning?
Vilka begränsningar?
Vilka risker?
Vilka för- och nackdelar?

Frågor att ställa för att utveckla ett svar

Kan du säga något mer om det?

Har du fler exempel?

Hur menar du med...?

Har du själv upplevt detta?

Är det så att du upplever att...?

Lägg märke till ”rödljusen” – ovanliga termer, stark betoning osv.