



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Generationen som inte vill läsa

En modern myt?

Lynn Balheden

Självständigt arbete LKXA2G
Vårterminen 2020

Examinator: Afrah Abdulla

Sammanfattning

Titel: Generationen som inte vill läsa — en modern myt?

Title: The Generation That Doesn't Want to Read — a Modern Myth?

Författare: Lynn Balheden

Typ av arbete: Examensarbete på grundläggande nivå (15 hp)

Examinator:

Nyckelord: Läsning, litteraturläsning, litteraturundervisning, läsundervisning, litteraturdidaktik, svenskämnet, högstadiet, läsmotivation, läslust, läsupplevelse, lästeorier, Self-determination Theory, SDT, Bildung, bildning.

Syftet med denna studie har varit att utforska och beskriva högstadieelevers uppfattningar om läsning inom ramen för svenskämnet samt vilka faktorer som påverkar elevers läsmotivation. Tidigare forskning visar att ungas läsande minskar i rask takt och att allt fler av dem endast läser om de måste. Men samtidigt visar aktuella studier om ungas läsarattityder att den avtagande läsningen inte nödvändigtvis har samband med en minskad läslust. För att komma underfund med elevernas uppfattningar om läsning valde jag att intervjua fem elever i årskurs nio. Analysen bygger på Ryan och Decis självbestämmandeteori (SDT), lästeorier och bildningsbegreppet. Resultatet indikerar att läsning på fritiden upplevs som mer avkopplande och givande än läsning i skolan, vilken uppges vara förknippad med tvång och prestationskrav. En god läsförmåga anses dock enligt samtliga vara en nödvändig förutsättning för att kunna fungera i samhället. Vidare visar resultatet bland annat att läsningens sammanhang och miljö påverkar elevernas läsmotivation och läsupplevelser, att eleverna föredrar tryckta böcker framför digitala samt att de efterfrågar läsande förebilder på exempelvis sociala medier. Även om eleverna uppger att de sällan prioriterar läsning framför andra aktiviteter menar de, i paritet med andra forskningsresultat, att de värdesätter att läsa när det väl sker. Slutsatsen är därför att den minskade läsningen bland unga snarare har samband med andra faktorer än en bristande vilja att läsa.

Innehåll

1	Inledning	3
1.1	Syfte	4
1.1.1	Definitioner av begrepp	4
2	Tidigare forskning	5
2.1	Ungas minskade läsning	5
2.2	Ungas läsarattityder	5
2.2.1	Läsningens status	6
2.3	Forskning om litteraturundervisning	6
2.3.1	Läsning som en social process	7
2.3.2	Läsmiljö	7
2.3.3	Litteraturundervisning på 2000-talet	8
2.4	Litteraturundervisningens syfte	8
2.4.1	Bildning	8
2.4.2	Mätbara mål eller bildning?	9
2.5	Vad ska man läsa i skolan?	10
3	Teoretiska perspektiv	12
3.1	Self-determination Theory (SDT)	12
3.1.1	Inre motivation	12
3.1.2	Yttre motivation	12
3.1.3	Amotivation	13
3.1.4	Internalisering	13
3.2	Lästeorier	14
3.2.1	Elevers föreställningsvärldar	14
3.2.2	Transaktionsteori	14
3.2.3	Läsandets cirkel och läsmiljö	15
4	Metod	16
4.1	Val av metod	16
4.2	Urval	16
4.3	Datainsamling	17
4.4	Analysmetod	17
4.5	Forskningsetiska ställningstaganden	18

5	Resultat	19
5.1	Elevernas uppfattningar om litteraturläsning	19
5.1.1	Uppfattningar om litteraturläsning i skolan	19
5.1.2	Förslag på faktorer som eleverna tror kan öka läsmotivationen i skolan	21
5.1.3	Uppfattningar om litteraturläsning på fritiden	21
5.1.4	Viktigt att läsa	23
5.1.5	Värdet av den tryckta boken	23
5.1.6	Skillnaden på fritids- respektive skolläsning	24
5.1.7	Läsningens status	25
5.2	Sammanfattning	25
6	Analys	26
6.1	Elevernas uppfattningar om läsning i relation till självbestämmandeteorin (SDT)	26
6.2	Elevernas uppfattningar om läsundervisningen	26
6.3	Faktorer som höjer elevernas läsmotivation	27
6.4	Faktorer som påverkar elevernas läsupplevelser	28
6.5	Värdet av den tryckta boken och djupläsning	28
6.6	Läsundervisningens syfte	29
6.7	Läsning som en social process	29
6.8	Läsningens status	30
7	Diskussion	31
7.1	Val av teori och metod	31
7.2	Slutsatser av resultat och analys	31
7.3	Förslag på vidare forskning	33
	Referenser	34
	Bilaga 1	I
	Bilaga 2	III

1 Inledning

Att kunna läsa, förstå ords betydelse och hantera en text är, enligt före detta kultur- och demokratiminister Alice Bah Kuhnke inte bara viktigt för att kunna vara en del av del av det demokratiska samhället, utan "...kan också öppna dörrar till nya världar och insikter /... / Den utvecklar oss som människor och är dessutom något som varje barn har rätt till" (Regeringskansliet, 2017) Kanske har litteraturens betydelse aldrig varit så stor som i nutidens intensiva och föränderliga medie- och samhällskultur, menar Öhman (2015), som gör skillnad på ytlig, flyktig informationsläsning och koncentrerad, inlevelsefull litteraturläsning. Läsningen ger oss glädje och njutning men även förutsättningar att kunna navigera i världen. Därmed har den en avgörande betydelse för såväl privat- och arbetsliv som utbildning och samhällsliv och spelar därför en viktig roll för ungas möjligheter att engagera sig i samhället (SOU 2018:57).

I en rapport från 1999 konstaterades att ungdomar som växer upp på 2000-talet kommer läsa och skriva mer än ungdomar någonsin gjort tidigare (SOU 2018:57). All statistik pekar dock på att ungas läsning minskar i allt snabbare takt (Skolverket, 2018). Andelen elever som endast läser om de måste har ökat med 17 procent i Sverige mellan 2009 och 2018, vilket är den näst största ökningen av alla OECD-länder. Forskning visar emellertid samtidigt att det inte nödvändigtvis är ungdomars bristande *lust* att läsa som är bekymret. Snarare visar aktuella studier att ungdomars läsarattityder är mer positiva än förväntat och att även om de läser allt mindre, så uppskattar de att läsa (Nordberg, 2017; Hedemark, 2018). Att man läser sällan behöver därmed inte nödvändigtvis betyda att man är negativt inställd till läsning men, enligt Nordberg, tolkas siffrorna ofta så. Litteraturläsning i skolan anses däremot vara mindre givande än litteraturläsning på fritiden, vilket bland annat uppges bero på att den förknippas med tvång och krav framför lustfyllda upplevelser (Nordberg, 2017; Hedemark, 2018). Resultatet är oroväckande, inte minst eftersom skolan bär det yttersta ansvaret för att barn och unga lär sig att läsa och därmed får en likvärdig utbildning enligt skollagen (SOU 2018:57).

Den nedåtgående lästrenden bland unga har rönt stor uppmärksamhet under 2000-talet, vilket speglas inom såväl läs- som litteraturforskningen (Andersson, 2015; Hedemark (2018; Öhman, 2015) som offentliga utredningar (Skolverket, 2019; SOU 2018:57). Åtskilliga förslag och åtgärder som förmodas kunna vända trenden har presenterats men trots det fortsätter läsintresset rasa. Uppsatsens fokus hamnar därför på de som sällan läser, det vill säga eleverna själva, och deras uppfattningar om läsning – dels i skolan, dels på fritiden.

1.1 Syfte

Mot bakgrund av ungdomars avtagande litteraturläsning och deras uppfattningar om att litteraturundervisningen i skolan inte är givande, är syftet med denna studie att undersöka fem högstadielärares uppfattningar av läsning i skolan gentemot läsning på fritiden. Med läsning i skolan avses specifikt den läsning som äger rum inom ramen för svenskämnet.

De frågor jag ställer mig är:

- Hur beskriver eleverna läsning i skolan respektive på fritiden?
- Vilka faktorer påverkar elevernas läsoplevelser och läsmotivation?

1.1.1 Definitioner av begrepp

Didaktik

Didaktik, eller läran om undervisning, behandlar i korthet *vad* undervisningen ska handla om, *varför* det ska undervisas om ett visst innehåll, *hur* undervisningen ska genomföras och *till vem* innehållet ska läras ut (Nilholm, 2016).

Litteratur

Enligt Nationalencyklopedin omfattar litteratur "...skrivna texter som uppfyller vissa estetiska kriterier". Litteraturen delas upp i skön- respektive facklitteratur, där skönlitteratur utgörs av fiktiva texter medan facklitteratörer texter baseras på fakta. Exempel på olika genrer är romaner, poesi och biografier.

Läslust

Begrepp som *läslust*, *lustläsning*, *nöjesläsning* och *läsintresse* är, enligt Skolverket (2020), svårare att definiera än begreppet läsning och förekommer därför inte särskilt ofta i skolans styrdokument. Begreppet läslust är emellertid relativt vanligt förekommande inom läsforskning och kan beskrivas som läsning som sker av egen fri vilja, för det egna nöjets skull (Andersson, 2015). Ett alternativ som förespråkas av bland andra Andersson (2015) är *fri läsning*, vilket innebär "...läsning som sker av egen vilja och av eget intresse" (s. 22). Även om njutning är ett vanligt skäl till fritidsläsning, behöver den därmed inte nödvändigtvis vara den främsta drivkraften. I såväl fri läsning som läslust ingår även läsning som har påbörjats på någon annans begäran men som fullföljts av eget intresse.

2 Tidigare forskning

I följande avsnitt presenteras resultat från tidigare forskning inom litteraturläsning och litteraturredaktik.

2.1 Ungas minskade läsning

Larmrapporterna om ungdomars minskade läsning och försämrade läsförståelse är många, med PISA-mätningarna från 2009 och 2012 som exempel (Öhman, 2015). Även om den senaste mätningen från 2015 visar på något mer positiva resultat, är ändå den samlade bilden att bristerna kvarstår (Hedemark, 2018). Att läsningen avtar och läsattityden försämras med åldern kan bland annat förklaras med konkurrensen från andra, mer lockande fritidssysselsättningar och är inget nytt fenomen (Andersson, 2015). En annan bidragande orsak anses vara konkurrensen från aktiviteter på internet, vilka tar allt mer tid i anspråk (Öhman, 2015). Enligt ungdomarna själva är några av skälen till att de inte prioriterar läsning brist på tid och ork, där framför allt skolarbetet uppges ta mycket tid i anspråk (Hedemark, 2018). Om och när de väl läser sker det när de hinner och om de har en bok som är tillräckligt bra för att de ska prioritera att läsa den.

2.2 Ungas läsarattityder

I Nordbergs (2017) avhandling om läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar framgår att eleverna betraktar fritids- och skolläsning som helt skilda aktiviteter. Främsta skälet till denna uppfattning anses, enligt ungdomarna själva, vara de skilda sätten att läsa på, där den analytiska och kritiska läsningen är begränsad till skolans värld medan fritidsläsningen förknippas med läslust, utveckling och passion. Läsningen i skolan uppfattas som en kontrollerad och upphackad aktivitet i kontrast till den fria engagerade djupläsningen på fritiden. Instruktionerna i skolan verkar styra läsandet på ett sätt som gör läsningen mindre lustfylld, vilket medför att eleverna reflekterar mindre kring det lästa i skolan än på fritiden. Det handlar till stor del, enligt Nordberg, om de ofrivilliga bokvalen men även på *hur* texterna läses, då merparten av eleverna upplever att läsuppgifter främst "...handlar om att bocka av checklistor och kontrollfrågor" (s. 216). Även Hedemark (2018) konstaterar i sin studie om ungas läsarattityder att det verkar finnas en tydlig gräns mellan fritids- och skolläsning. De ungdomar som associerar läsning till skolan uppfattar läsning som en tråkig och påtvingad aktivitet medan den självvalda läsningen på fritiden beskrivs som rolig. Läsmotivationen hör för flera ungdomar samman med det engagemang och de starka känslor som en berättelse väcker. Några av ungdomarna är emellertid mer intresserade av realistiska historier som bygger på verkliga händelser. Den främsta motivationen att läsa för denna grupp verkar vara nyfikenhet och en lust att lära. Att berättelsen i någon mån är sann spelar därmed en stor roll för läsviljan. Trots att den unga generationen ibland beskrivs som "digitala infödingar" föredrar de flesta läsning i analoga böcker framför interaktiva läsningar, där fiktionsläsningen fungerar "...som en uppskattad form av avkoppling från det uppkopplade" (Nordberg, 2017, s. 197). Majoriteten av eleverna ser litteraturläsning som en separat aktivitet, vilken de främst ägnar sig åt för att antingen koppla av eller när de redan är avkopplade, exempelvis på semestern. Å ena sidan ser Nordberg fördelar med denna syn på litteraturläsning, eftersom den skulle kunna legitimera en framträdande ställning för skönlitteratur i förhållande till andra medietryck. Å andra sidan är risken med denna infrekventa litteraturläsning, enligt Nordberg, att läsningen prioriteras

ner till en bisyssla till det digitala livet. Sammanfattningsvis konstaterar Nordberg att ungdomarna i studien har en positiv inställning till litteratur, även om de inte läser så ofta.

2.2.1 Läsningens status

Läsning är, enligt Marx Åberg (2016) en social praktik, vilken är kopplad till vem man är och vill vara. Att läsa skönlitteratur är lika viktigt för vissa elevers identitetsuppfattning som det är viktigt att *inte* läsa skönlitteratur för andras. Därmed är omgivningens uppfattningar om läsning betydelsefull för vår attityd till läsning. Studier visar, menar Marx Åberg vidare, att pojkar inte vill förknippas med att läsa för nöjes skull, eftersom ett sådant erkännande kan fungera stigmatiserande med risk för att bli sedd som tråkig. Flera av deltagarna i Hedemarks (2018) studie uppvisar en medvetenhet om att läsning är viktigt och högt värderat i samhället, samtidigt som de uttrycker en nostalgisk längtan tillbaka till barndomens läsning i en tid utan digitala medier. Trots detta menar de att läsning bland ungdomar i allmänhet anses vara "...en lite töntig och alltför intellektuell syssla för att uppfattas som eftersträvansvärd" (Hedemark, 2018, s. 44).

2.3 Forskning om litteraturundervisning

I en rapport från Kulturrådet om metoder och forskning på det läsfrämjande området hävdar Andersson (2015) att läsundervisningen i skolan ofta ställs i motsättning till lustläsning, det vill säga frivillig läsning "...för det egna nöjets eller den egna tillfredsställelsens skull" (Andersson, 2015, s. 22). Istället domineras skolans läs- och skrivundervisning av formell färdighetsträning, vilket medför en risk att läsningen begränsas till en fråga om enbart förbättrade provresultat – något som den amerikanske gymnasieläraren Kelly Gallagher beskriver som "...ett systematiskt mord på läslusten" (citerad i Andersson, 2015, s. 20). En konsekvens av detta mord uppges vara att nya grupper av *alliterata* — det vill säga läskunniga personer som sällan eller aldrig läser — uppstår. En annan faktor som bidrar till elevernas minskade läslust sägs vara att skolan underskattar betydelsen av elevers fritidsläsning. Eftersom läsning är en ansträngande aktivitet krävs läsmotivation, vilket, enligt Andersson, förbättrar läskompetensen medan låg läsmotivation leder till minskad läsning och därmed en försämrad läskompetens. Vinsten med lustläsning är faktorer som ökad läsfärdighet och skrivförmåga, bättre textförståelse, ordförråd, förbättrad attityd till läsning, ökat självförtroende som läsare och ökad allmänbildning samt en bättre förståelse för andra kulturer och ett mer aktivt deltagande i samhället.

En orsak till att läsningen i skolan anses mindre givande än läsning på fritiden är enligt Hedemarks (2018) studie ett ointresse för de böcker som valts åt eleverna kombinerat med skolans krav på redovisning av den lästa litteraturen. Läsning i skolan verkar inte i första hand uppfattas som en läsoplevelse, utan en läsning som påminner om hur man läser faktatexter, i syfte att hitta viss information. Risken med den, enligt Nordberg (2017), maskinella skolläsningen så som den ser ut idag är att den snarare leder bort eleverna från litteraturen istället för in i den:

Att leta efter representativa citat och bocka av frågor med givna svar är snarare uttryck för ett slags begränsande, pragmatisk attityd som övervägande negativt tycks påverka läsningen av de romaner och noveller man arbetar med i skolan. I alla fall om man frågar de mest centrala personerna i sammanhanget, d.v.s. eleverna själva (Nordberg, 2018, s. 256).

Han efterfrågar ett mer holistiskt synsätt, där litteraturläraren möjliggör kreativa, utvecklande analyser och diskussioner i samspel med varje enskild klass. En värdefull drivkraft för lärande är nyfikenhet och läsningen kan vara ett sätt att stilla elevernas nyfikenhet på, samtidigt som de får hjälp att utveckla läsförmågan (Marx Åberg, 2016). Förutom att väcka nyfikenhet bör undervisningen utgå från elevernas intresseområden, eftersom forskning visar att intresse kombinerat med vanan att läsa skönlitteratur har ett starkt samband med god läsförmåga. Undervisningen bör även utgå från elevernas förkunskaper, med en strävan efter att utmana dem på rätt kunskapsnivå. När förkunskaperna inte räcker till behöver eleverna, enligt Marx Åberg, få stöttning för att lyckas med läsaktiviteterna, genom att exempelvis anpassa uppgiften till en rimligare nivå eller att läsa och förstå en text tillsammans. Läraren kan vidare främja elevernas personliga engagemang genom att utgå från deras personliga reflektioner, samtidigt som de får ta del av andras reflektioner i meningsfulla möten, där de som läser berikas av varandras läsningar.

2.3.1 Läsning som en social process

Läsa handlar, enligt Molloy (2007) inte bara om att läsa, utan även om att samtala. När en skönlitterär text förs in i klassrummet riskerar den att förvandlas från ett fritt erbjudande om underhållning eller information till läxa (Molloy, 2008). Ett sätt att häva upplevelsen av texten som läxa är, enligt Molloy, det sociala samspel som elever och texter kan skapa i klassrummet genom exempelvis klassrumsdiskussioner. I ett sådant dialogiskt klassrum, där eleverna tillåts att prata och lyssna till varandra, kan svenskämnet fungera identitetsutvecklande. Förutsättningen för det är att eleverna får lära sig att samtala om litteratur, för att i förlängningen skapa en fördjupad läsförståelse i relation till olika texter. Trots forskning som styrker litteratursamtalens goda effekter på såväl elevernas läsförståelse och tolkningsförmåga som läsupplevelse, visar studier att de sällan förekommer i skolan, vilket innebär att flertalet elever saknar erfarenheter av hur man talar om litteratur (Eriksson Barajas, Johansson & Martinsson, 2016; Molloy, 2007). Men de har, menar Molloy vidare, andra likvärdiga erfarenheter, så som att tala om film, vilket enkelt kan överföras till litteratursamtalen med lärarens hjälp.

2.3.2 Läsmiljö

För att återkoppla till Hedemarks (2018) studie om ungas syn på läsning framstår läsmiljön som viktig för att den genuina läsoplevelsen ska infinna sig, eftersom läsningen enligt de tillfrågade bidrar till en känsla av lugn, avskildhet och egen tid. De efterfrågar bland annat mysiga sittplatser med sköna fåtöljer. På samma sätt påvisar Fatheddine (2018) ett samband mellan läsglädje, kroppslighet och rumslighet. Var någonstans läsandet äger rum har en inverkan på hur eleverna upplever läsningen och därför är det viktigt att med omsorg välja ut läsvänliga miljöer. Genom att skapa ett *yttre* läsningens rum möjliggörs, enligt Fatheddine, samtidigt ett *inre* läsningens rum i en läsvänlig miljö som bejakar en läsning som är både kroppslig och lustfylld. Utöver den fysiska miljön påpekar bland andra Molloy (2017) vikten av att läraren skapar ett öppet och tryggt klassrumsklimat, där eleverna vågar höras, visar respekt och tar upp eventuella frågor eller missförstånd i samtal kring litteraturen.

2.3.3 Litteraturundervisning på 2000-talet

Läsning i digitala medier är, hävdar Öhman (2015), omöjlig att undkomma, eftersom den är en naturlig del av vår vardag och utvecklingen inte kan backas. Däremot anser han att det är viktigt att bli medveten om hur de skilda medierna påverkar vårt sätt att tänka. Koncentrationsförmågan är en förutsättning för att vi ska kunna fånga av intrigen i litteraturens värld, som Öhman beskriver det, och det är just den här förmågan som påverkas mest negativt av den digitala läsningen. Den koncentrerade, inlevelsefulla läsningen ersätts på nätet av en fragmentarisk läsning med syfte att samla information, vilket på sikt kan påverka vårt sätt att tänka. Parallellt med den ytliga läsningen på nätet bör vi, menar Öhman vidare, sträva efter en läsning som skapar mening, lockar till inlevelse och koncentration. Ett sätt att främja inlevelsen på i undervisningen är att läsa hela verk och inte enbart utdrag eller enstaka kapitel, vilket är vanligt förekommande på svenska skolor. Syftet med att ta del av hela verk är att förstå och besvara dess intention och budskap, vilket går förlorat vid läsning av enstaka grammatiska meningar eller andra detaljer. Litteraturundervisningen behöver därför öva eleverna på att ta del av fiktiva världar genom tidskrävande djupläsning.

I den nytgivna boken "Läslust i en digital tid" (2020) skriver Basaran och Gard att en höjning av läsningens status kan vara ett sätt att få fler elever att upptäcka läsglädjen. De menar att digitaliseringen ofta utmålas som ett hot mot läsning av böcker men att det inte behöver finnas någon motsättning mellan det digitala och analoga. För att skapa engagemang, läslust och en känsla av meningsfullhet hos eleverna bör läraren istället dra nytta av deras digitala världar. Eftersom många elever, enligt Basaran och Gard, betraktar läsning som ett skolarbete, ett tvång med kunskapskrav, är det av extra stor vikt att lyfta fram läsande förebilder, så som kändisar eller unga influencers (influerare), från TV och Youtube. Det finns till och med så kallade "booktubers" som specifikt ägnar sig åt att inspirera till läsning. Digitala bokcirklar, med någon från en annan del av landet eller världen, kan bidra till ytterligare läsmotivation.

2.4 Litteraturundervisningens syfte

2.4.1 Bildning

Bildning från tyskans Bildung, kan definieras som både processen bakom och resultatet av "...en övergripande förändring av människan som moralisk, social och kulturell varelse" (Olsson, 2015, s. 14). I ett klassrumsperspektiv sker bildningen i mötet mellan varje elev och ämnesinnehållet (Hopmann, 2007). Utfallet av detta möte avgörs inte av innehållet i läroplanen och är vanligtvis inte synligt med en gång, utan beror på vad som kvarstår hos individen efter att undervisningen är över:

What comes out in terms of Bildung is indeed often not visible at all, at least not right away. It depends on what remains after the hurly burly of teaching is done, the battle of minds is lost or won, and the student comes to terms with his or her own world. (Hopmann, 2007, s. 117)

Syftet med undervisningen är därmed inte att förmedla kunskap från samhället till eleverna, utan snarare att öppna upp och ge eleverna tillgång till världen genom medvetna didaktiska val, med avsikt att skapa en djupare mening som får varje elev att utvecklas och växa som människa i en

individuell process. Denna didaktiska planering för läraren förutsätter, enligt Hopmann, både reflektion och autonomi – det vill säga en kreativ undervisningsfrihet såväl som ett friutrymme för lärande. Till skillnad från utbildning som avslutas, innebär bildning ett livslångt lärande.

Bildningens plats inom pedagogiken är, enligt Olsson (2015) inte en självklarhet, utan snarare ett laddat begrepp som riskerar att förknippas med bland annat elitistisk förfining. Olsson, däremot, ser bildning som en moralisk förändring, vilken exempelvis kan uppnås genom skönlitterär läsning, där individen kan upptäcka sina egna värderingar och forma förståelsen av sig själv i världen. Förutsättningen för denna moraliska förändring är dock att läsoplevelsen är fri från krav och anspänning, vilket innebär att kontroll och styrande till viss del måste lämna plats för fantasi och utmaning. Att främja bildning kan därmed handla om att skapa nyfikenhet inför en skönlitterär berättelse, form och innehåll framför anvisningar mot önskvärda värderingar eller specifika kunskaper. Pedagogikens uppgift, menar Olsson vidare, är att skapa och möjliggöra rum för bildning, där eleverna får sträva mot en moralisk transformering snarare än ett givet mål. Resultatet av en bildande process blir därmed svår att förutsäga på förhand. Även Fatheddine (2018) konstaterar att den inlevelsefulla läsningen, där kroppen spelar en viktig roll, är en del i en pågående bildningsprocess.

2.4.2 Mätbara mål eller bildning?

I sin avhandling från 2018 analyserar Fatheddine styrdokumentet i läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11) och kallar mätning eller bildning för "...litteraturundervisningens dilemma" (Fatheddine, 2018, s. 60). Hon menar bland annat att det i det centrala innehållet och syftesbeskrivningen går att urskilja en litteratursyn som kan relateras till ett *bildningsideal* med fokus på elevens utveckling. Exempelvis ska eleverna, enligt läroplanen, läsa skönlitteratur "...som belyser människors villkor och identitets- och livsfrågor" (Skolverket, 2019). I kunskapskraven för svenska i årskurs nio hamnar däremot mer formalistiska aspekter, som är enklare att mäta och kontrollera än elevers läsoplevelser, i fokus. Bland annat är kravet att kunna sammanfatta texters innehåll med koppling till olika tidsaspekter och att kunna föra resonemang om verkens budskap. Därmed uppstår en risk att de kontrollerbara perspektiven kommer styra, vilket i sin tur kan innebära att litteraturens bildningsideal endast når vissa elever – något som Nordberg (2017) instämmer i. Litteraturens ställning inom svenskämnet har, enligt Nordberg, försvagats gentemot den mer språkvetenskapligt inriktade delen, där litteraturläsningen riskerar att reduceras till förmån för den tydlig- och mätbarhet som läroplanen präglas av.

Dahlbäck och Lyngfelt (2017) konstaterar i sin studie om estetiska dimensioner i svenskämnets kursplaner från läroplanen för grundskolan från 1969 (Lgr69) till Lgr 11, att det i västerländsk kultur finns en uppdelning mellan förnuft och känsla. Denna uppdelning sätter, enligt författarna, lek och lust i kontrast till arbete och lärande, vilket bidrar till en hierarkisk syn på skolämnens status. I en sådan hierarkisk skolkultur finns risk för att estetiska ämnen, så som läsning av skönlitteratur, nedvärderas. I likhet med Fatheddine (2018) och Nordberg (2017) menar Dahlbäck och Lyngfelt (2017) även att dagens läroplan för grundskolan har en formalistisk, autonom kunskapssyn – till skillnad från exempelvis läroplanen för grundskolan från 1980 (Lgr80), vars kunskapssyn uppfattas som mer ideologisk:

Jämförelsen mellan Lgr 80 och Lgr 11 visade en skillnad mellan en ideologisk kunskapssyn, där barnet skapar sin kunskap utifrån egna erfarenheter för att demokratiskt kunna påverka sin omgivning (Lgr 80), och en autonom kunskapssyn där elever tar del av definierade kunskaper för att fungera i ett högspecialiserat samhälle (Lgr 11) (Dahlbeck & Lyngfelt, 2017, s. 178).

I de tidigare styrdokumenterna från 1960-talet och framåt har litteraturens roll som bildningsideal, med den kanoniserade, ”goda” litteraturen i centrum, däremot betonats (Öhman, 2015). Att djupinläsning var mer förekommande i skolan förr verkar dock vara en sanning med modifikation. Aktuell forskning indikerar nämligen att 1960-talets grundskola, trots goda intentioner i styrdokumenterna, snarare prioriterade läsning med syfte att inhämta specifika fakta framför djupa läsupplevelser (Lundh, Dolatkhan & Lindsköld, 2018).

2.5 Vad ska man läsa i skolan?

Myten om den goda litteraturen är, enligt Fatheddine (2018), starkt kopplat till kanonbegreppet, vilket består av historiska verk vars värde det finns en samstämmighet kring. Vilken slags litteratur som elever i skolan bör läsa har samband med olika bildningsideal. Läsundervisningen i skolan ställs ofta i kontrast till fri lustläsning, i strid med vad forskningen säger om *läsmotivation* – det vill säga de inre tillstånd som får människor att vilja läsa (Andersson, 2015). För att eleverna ska nå sin fulla läs- och skrivpotential måste de, enligt Gambrell (2011) vara motiverade, eftersom elever som tycker om att läsa presterar betydligt bättre i skolan än de som tycker mindre bra om att läsa. Lärare bör därför sträva efter att få eleverna att tycka om att läsa för att de ska prestera så bra som möjligt. En betydande faktor för motivationen är valmöjligheter. Flertalet studier framhåller dessutom positiva effekter av fri läsning, så som ökad läsfärdighet och skrivförmåga, bättre textförståelse, grammatik och ordförråd, förbättrad attityd till läsning, ökat självförtroende som läsare, ökat läsande senare i livet samt bättre förståelse för andra kulturer, och ökat samhällsligt deltagande (Andersson, 2015). Fri läsning har även visat sig motverka utanförskap och skapa social mobilitet, då lustläsning på fritiden är av större betydelse för studieresultat än föräldrars utbildningsnivå. Istället för att fokusera på dikotomin mellan hög och låg litteratur bör vi, menar Howard (2011), intressera oss för den *engagerade läsaren*, eftersom kritisk läsning går att applicera på vilken text som helst; läsarens inställning är med andra ord viktigare för läsupplevelsen än textens inneboende kvalitet. För att främja läsning föreslår Andersson (2015) bland annat att litteratur bör finnas lättillgänglig oavsett medium och med ett brett utbud av texttyper, vilket signalerar att läsning är en värdefull och givande aktivitet. Valfrihet bör betonas, eftersom läsmotivation hör samman med möjligheten att välja vad som ska läsas. Istället för att låta de egna läspreferenserna styra bör vi dessutom utgå från målgruppens intressen och låta ambitionen att vidga läsintresset komma i andra hand.

Magnus Persson (2017), professor i litteraturvetenskap, är övertygad om att lustläsning är en ingång och en förutsättning för andra, högt värderade sätt att läsa, såsom kritiskt och analytiskt. Snarare än att fostra livslånga läsare skapar skolan annars, enligt Persson, elever som enbart ska klara av prov. Författaren Johan Unenge är inne på samma spår:

Språket är nyckeln till att få vara med, att kunna välja, att bli respekterad och kunna uttrycka sin vilja, att förstå andras viljor. Språket är ju alternativet till våld. Min övertygelse är att ingången till läsning, att skaffa läsvanor, inte börjar med dessa stora ord. Hur riktiga de än är. Läsintresse börjar med att läsningen är underhållande, kul, läskig mystisk och äcklig (SOU 2918:57, s. 22).

Avslutningsvis menar Persson (2017) att vi bör inspireras av läsare som befinner sig på de sociala arenor för lustfylld läsning som blir alltmer populära. Exempel på sådana arenor är bokcirkel i privata hem, på skolor och nätet, poetry slam¹ och litteraturfestivaler. Eftersom dessa kollektiva arenor är mediala och en del av en större populärkultur, bör boken och läsandet inte ses som hotade av nya medier utan snarare som en del av dem.

¹Poetry slam (*slampoesi*) är en tävlingsform i muntlig poesi som uppstod i USA 1984 https://sv.wikipedia.org/wiki/Poetry_slam .

3 Teoretiska perspektiv

I följande kapitel presenteras teoretiska perspektiv och modeller med koppling till motivation, läsning och undervisning.

3.1 Self-determination Theory (SDT)

Self-determination Theory eller självbestämmandeteorin, fortsättningsvis förkortad SDT, är en motivationsteori som ursprungligen grundades av Edward L. Deci och Richard Ryan, forskare vid University of Rochester i New York (Lindwall, Stenling & Weman Josefsson, 2019). Teorin, som är en av de motivationsteorier med starkast stöd inom den vetenskapliga motivationsforskningen, fokuserar på människans medfödda önskan om att vilja styra sitt eget liv och utgår från begrepp som fri vilja och självreglering. Motivationen delas upp i *inre* respektive *yttre* motivation beroende på handlingens syfte och mål. Forskning visar tydligt att kvalitén på handlingen kan skifta stort beroende på vilken motivation man drivs av. Dessa skilda typer av motivation förklaras närmare nedan och presenteras slutligen i en modell (se figur 1, s. 14).

3.1.1 Inre motivation

Enligt SDT föds vi med en naturlig nyfikenhet för omgivningen och att lära utan krav på yttre incitament. Detta inneboende intresse kan härröras till vår *inre motivation*, vilken ses som en väsentlig del av människans natur. Aktiviteter som bygger på personligt intresse och inre motivation, med frihet att välja, uppfyller våra medfödda behov av självständighet och kompetens och har ett starkt samband med hållbara vanor (Deci & Ryan, 2000). I undervisningen kan den inre motivationen hos eleverna stärkas genom att de exempelvis får komma med egna undervisningsidéer och att de erbjuds valmöjligheter, samtidigt som de utmanas på en lagom nivå (Jonsson, 2019).

3.1.2 Yttre motivation

Den *yttre motivationen* är, i kontrast till den inre, styrd av yttre stimuli, såsom belöning, betyg, eller straff och bygger ofta på en total avsaknad av självbestämmande hos individen. Enligt SDT kan den yttre motivationen emellertid innehålla olika grader av självbestämmande, beroende på aktivitetens mål (Deci & Ryan, 2000). Den mest kontrollerade graden, *kontrollerande motivation*, styrs av yttre tvång medan den minst kontrollerade graden, *självbestämmande motivation*, bygger på en känsla av självbestämmande och valfrihet. Exempel på beteenden som styrs av yttre motivation kan, enligt Deci och Ryan (2000) vara en elev som utför sina läxor enbart för att lyda sina föräldrar, eller en elev som utför sina läxor för att dra nytta av kunskapen i sin framtida karriär. I båda fallen drivs eleverna av yttre motivation men motivationen baseras i det första fallet på en hög grad av yttre kontroll medan den i det andra fallet bygger på en känsla av självbestämmande och personlig vinning. Faktorer i miljön som upplevs kontrollerande kan underminera den inre motivationen och yttre belöningar kan medföra att intresset för den berörda uppgiften svalnar (Lindwall, Stenling & Weman Josefsson, 2019) Dessutom kvarstår sällan det önskade beteendet efter att förstärkningen eller belöningen försvunnit. Det här beror bland annat på att utfallet av upplevelsen styrs av krafter utanför oss själva, vilket leder till en känsla av tvång. Kontrollerande yttre händelser kan vidare leda till att vi väljer enklare uppgifter, mindre kreativitet och sämre

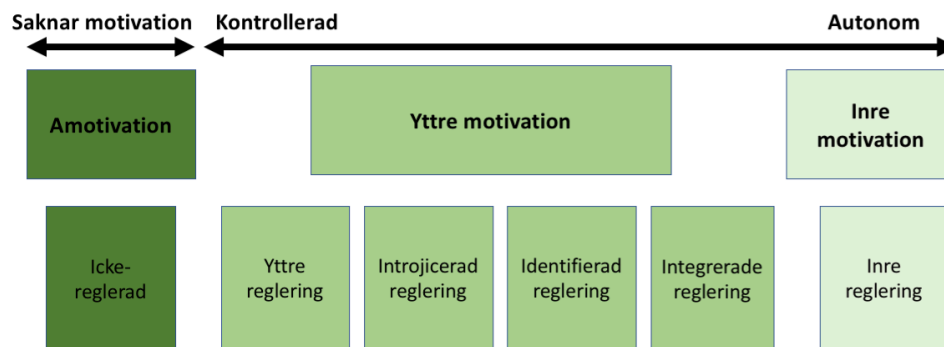
inlärning. Tilläggas kan dock att yttre motivation emellanåt är nödvändig för aktiviteter som inte självklart förknippas med glädje och intresse, såsom att följa lagar och regler eller att förändra ett invant beteende. Ett prestationsbaserat klimat där elever lär sig att jämföra sin egen förmåga med andra, kan i värsta fall resultera i att de drivs av yttre motivation framför inre, samtidigt som de känner oro, press och uppvisar ett minskat intresse och minskad ansträngning. Även läsforskning visar att externt motiverade läsare tenderar att få ut mindre av sin läsning (Andersson, 2015).

3.1.3 Amotivation

Vid *amotivation* saknas all slags självbestämmande och upplevd kompetens. En amotiverad, eller omotiverad, person upplever en känsla av maktlöshet, utan möjlighet att påverka eller kontrollera situationen. Hen värderar inte aktiviteten som meningsfull och känner inte heller att beteendet kommer bidra med något (Lindwall, Stenling & Weman Josefsson, 2019; Deci & Ryan, 2000). Gemensamt för de handlingar som drivs av inre och yttre drivkrafter är att de bygger på någon typ motivation, till skillnad från amotivation där drivkrafter saknas helt. Med kontrollerande attityder i omgivningen riskerar amotivationen att öka.

3.1.4 Internalisering

Med *internalisering* avses processen där värderingarna bakom ett beteende som styrs av yttre motivation införlivas och integreras till personens egna – i de mest extrema fallen från amotivation, passivt deltagande eller ofrivillighet till ett aktivt personligt engagemang (Deci & Ryan, 2000). Den ökande internaliseringen leder efterhand till bättre uthållighet och engagemang, samtidigt som individen får en alltmer positiv självbild. Med rätt sorts stöd, i form av social tillhörighet och kompetens från omgivningen, kan på så vis en ointressant aktivitet som från början styrts av yttre incitament bli internaliserad (Lindwall, Stenling & Weman Josefsson, 2019). Medan dessa internaliserade värden till slut blir en del av personen själv, ökar också känslan av självbestämmande. Den mest självbestämmande formen av yttre motivation kallas, enligt Lindwall et al. för *integrerad reglering*, vilket innebär att en aktivitet som inte upplevs som njutbar eller rolig ändå kan värderas högt, eftersom den uppfattas som meningsfull och viktig att genomföra. Även om den integrerade regleringen inte drivs av samma incitament som inre motivation är dess egenskaper liknande och har samma positiva påverkan på individen (Ryan & Deci, 2000). Sätt att främja internaliseringen på är exempelvis att klargöra varför beteendet är viktigt eller vad det kan leda till, bekräfta att det kan vara ansträngande eller ointressant och framhålla valmöjligheter (Lindwall et al., 2019).



Figur 1. Internaliseringsprocessen enligt Deci & Ryan (2000)

3.2 Lästeorier

3.2.1 Elevers föreställningsvärldar

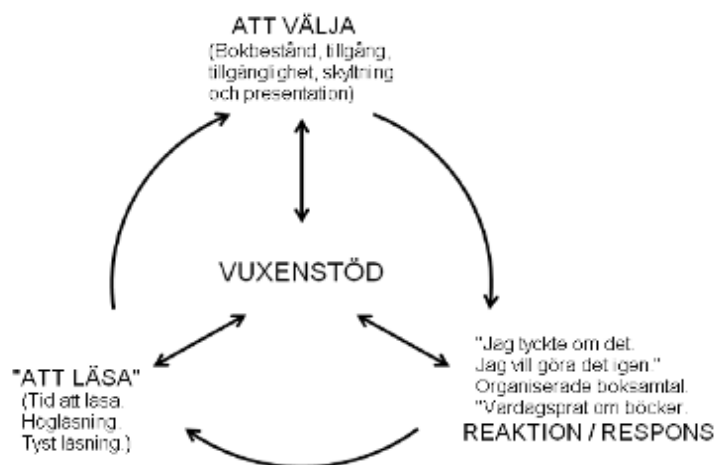
Enligt Langer (2005) kliver varje läsare in i sin unika föreställningsvärld, eller inre textvärld, vilken baseras på personliga och kulturella upplevelser. Föreställningsvärlden kan ses som läsarens sammanlagda förståelse och uppfattning vid en viss tidpunkt, vilken utgörs av den pågående processen mellan jaget och texten. Precis som i övriga livet kan världen förändras när en ny idé presenteras eller vidareutvecklas. I samband med läsningen förändras världen, vilket resulterar i att vissa idéer uppfattas som ointressanta medan nya tillkommer och en del omvärderas. Genom litteraturläsning kan elever utveckla sin förmåga som tänkare och deltar i de komplexa sociala relationer som pågår i klassen och övriga samhället. Men denna utveckling sker, enligt Langer, inte per automatik, utan bygger på interaktion och dialog i litterära gemenskaper, där det finns utrymme för varje elev att formulera sina egna svar. Dialogen kan ske både skriftligt och muntligt, exempelvis i samband med diskussioner om litteratur, där elever tillsammans med sina klasskamrater utforskar nya horisonter och möjligheter bortom den egna föreställningsvärlden. I en sådan miljö lär sig eleverna att arbeta med litteratur på ett sätt som berikar deras personliga utveckling, kritiska tänkande och förståelse för sociala skillnader — kunskaper som de har nytta av som mänskliga tänkare livet ut.

3.2.2 Transaktionsteori

För att få en förståelse för det litterära verket måste läsaren, menar Rosenblatt (2002), gripas av texten på något plan, i en transaktionsprocess där det litterära verket blir till först i mötet med läsaren. I detta möte, som Rosenblatt kallar för en estetisk upplevelse, är läsaren medskapande av texten, vilket innebär att ingen kan läsa en berättelse i vårt ställe. ”En litterär insikt och ett välgrundat estetiskt omdöme...” kan inte läras ut genom att förklara ett litterärt verks korrekta betydelse (Rosenblatt, 2002, s. 42). Istället bör läraren vara medveten om vilka faktorer som påverkar elevers reaktioner, för att därigenom hjälpa dem att hantera och utveckla sina litterära upplevelser.

3.2.3 Läsandets cirkel och läsmiljö

En annan välkänd lästeoretiker är Aidan Chambers (2011) från Storbritannien, som symboliserar läsprocessen med en cirkel, där en handling leder till en annan och de olika leden för oss tillbaka till början igen (se figur 2, s. 15). För att få eleverna att bli intresserade, nyfikna och tänkande läsare, måste vi, enligt Chambers, vara medvetna hur vi skapar en läsmiljö som underlättar för dem. Tycker vi om att läsa och har positiva förväntningar på läsningen är det också troligt att vi kommer få en positiv upplevelse. Är vi däremot tvingade att läsa och inte förväntar oss något utbyte av att göra det, kommer vi sannolikt också att uppleva den som tråkig. Till grund för våra upplevelser ligger våra *inre* respektive *yttre* förutsättningar. Med inre förutsättningar syftar Chambers på de intellektuella och känslomässiga attityder vi bär på. Med yttre förutsättningar syftar han på den fysiska omgivningen och hur väl den är utformad för en viss aktivitet. På en bekväm plats kan vi förmodligen läsa ganska länge medan vi lär läsa betydligt kortare på en plats där vi sitter obekvämt och blir störda. Eftersom läsupplevelsen påverkas starkt av elevers inre förutsättningar och yttre förutsättningar kan påverka de inre, är det viktigt att fundera på hur läsmiljöns olika inslag kan påverka de inre förutsättningarna hos våra elever. Exempel på sådana yttre förutsättningar kan vara speciella läsplatser eller läsrum, som är reserverade åt enbart läsningen och därmed signalerar läsandets värde. Läsmiljön ska vara tyst, lugn, bekväm och inbjudande, möblerad med förslagsvis sittsäcker och/eller en soffa. Ett annat sätt att locka till läsning är att skylta med ett genomtänkt urval av böcker, som drar till sig elevernas uppmärksamhet. Precis som vuxna, anser Chambers vidare, behöver eleverna själva få hitta och välja de böcker som motsvarar deras behov, utvecklingsstadium och personlighet. Alla människor vill ha friheten att välja och friheten leder i sin tur till en mer positiv inställning. Anser vi att läsning är viktig, måste vi se till att eleverna får ostörd, sammanhängande tid att läsa litteratur utifrån lämplig svårighetsgrad i sin egen takt. Ett annan läsfrämjande aktivitet är *boksamtal*, där eleverna får öva på reflekterande och kritiskt tänkande kring litteratur, vilket förhoppningsvis blir en ingång till givande samtal om annat i livet.



Figur 2. Chambers läsecirkel (2011, s. 15).

4 Metod

I detta avsnitt redogör jag för mina metodval och problematiserar mitt tillvägagångssätt för datainsamling och analysmetod i relation till uppsatsens syfte och frågeställningar. Jag problematiserar även den valda metoden med hänsyn till forskningsetiska principer, validitet och reliabilitet.

4.1 Val av metod

Eftersom syftet är att undersöka uppfattningar och upplevelser om läsning ur ett elevperspektiv, ansåg jag det lämpligt att utgå från en *kvalitativ* forskningsansats, med intervju som metod. Ett övergripande mål för kvalitativ forskning är, enligt Dalen (2015), att nå insikt om fenomen som rör personer i deras sociala verklighet. Syftet är att skaffa sig en djupare förståelse för hur människan anpassar sig till sin *livsvärld*, vilken omfattar en persons upplevelser av sin vardag. Exempel på metoder inom kvalitativ forskning är observationer, insamling av text och intervjuer, vilket sannolikt är den mest använda metoden. En kvalitativ intervju går ut på att se verkligheten som den intervjuade ser den, för att efteråt tolka svaren utifrån ett eller flera teoretiska perspektiv (Trost, 2005). Att säkerställa en hög *reliabilitet*, eller tillförlitlighet, är av stor vikt men kan vara svårt i samband med kvalitativa undersökningar, vars syfte snarare är att tolka än att generalisera (Larsen, 2009). Avsikten med studien var emellertid inte att få en sann, objektiv bild av verkligheten, utan snarare flera beskrivningar utifrån ett individperspektiv. Jag är medveten om att ett större urval av elever hade gett fler svar. Samtidigt var det just elevernas *skilda* uppfattningar jag var intresserad av att skildra och analysera, med koppling till teorier snarare än statistisk generaliserbarhet.

4.2 Urval

Studien bygger på en empirisk undersökning av elever på en fristående 4–9-skola i en mellanstor stad i Västsverige. Skolan bedriver, enligt hemsidan, en individanpassad utbildning, där varje elev sätter upp sina respektive kunskaps- och betygsmål. För att utforska högstadieelevers uppfattningar om litteraturläsning, valde jag att intervjua elever i årskurs nio, vilka kan antas ha tillräckligt lång erfarenhet av litteraturläsning för att kunna förstå och diskutera den aktuella frågeställningen. I urvalsprocessen togs varken hänsyn till kön, social bakgrund, skolans upptagningsområde eller tidigare anknytning till eleverna, då dessa faktorer inte ansågs ha någon avgörande betydelse för studiens syfte. Jag använde mig av ett så kallat *bekvämlighetsurval*, vilket är exempel på ett *icke-sannolikhetsurval* (Bryman, 2002). Bekvämlighetsvalet består av personer som för tillfället finns tillgängliga för forskaren. Skolan valdes av skälet att den låg geografiskt nära. Min ursprungliga förhoppning var att få intervjua minst sex elever. Antalet intresserade och som hade möjlighet att delta blev dock till sist fem stycken, varav två flickor och tre pojkar.

4.3 Datainsamling

Min inledande kontakt med rektorn på skolan togs via e-post, där studiens syfte också presenterades. Därefter fick jag kontakt med klassföreståndaren, också via e-post, som presenterades studien för eleverna. De som var intresserade av att medverka fick anmäla sitt intresse till klassföreståndaren, som även fick avgöra lämplig tid för genomförandet. Intervjuerna planerades att ske via videosamtal, eftersom skolan inte ville ta emot externa besökare under den rådande pandemin². Trots att jag på förhand säkerställt att tekniken fungerade uppstod det bekymmer med ljudet i samband med den första intervjun, vilket innebar att eleven inte hörde mina frågor. En lärare försökte assistera men då det inte fungerade fick vi till sist genomföra intervjuerna över telefon. Något som talar emot telefonintervjuer är, enligt Bryman (2002), att intervjuaren inte kan se eller reagera på intervjupersonens ansiktsuttryck och därmed inte heller läsa av eventuella tecken på osäkerhet. Däremot kan den distans som telefonintervjun innebär av samma orsak vara positivt för intervjupersonen, vars svar i mindre utsträckning påverkas av intervjuarens närvaro och faktorer som kön, klass eller ålder. På grund av tidsbristen som uppkommit fick fyra av intervjuerna genomföras parvis istället för enskilt, vilket var ursprungsplanen. Respektive intervju varade mellan 25–45 minuter och samtliga spelades in på mobiltelefon. Gruppintervjuer är, enligt Larsen, tämligen vanligt förekommande vid kvalitativa undersökningar. Nackdelar med flera personer som intervjuas samtidigt kan vara att de inte vågar vara ärliga eller att vissa av dem dominerar mer än andra (Larsen, 2009; Trost, 2005). Fördelar är emellertid att det kan vara enklare att få människor att tala i grupp, samtidigt som de kan komma på nya saker när de lyssnar och komplettera varandra (Larsen, 2009).

Intervjuerna utfördes med stöd av en *semistrukturerad intervjuguide* (bilaga 1), som innehöll centrala teman och frågor med relevans för studiens område, vilket borgar för en hög *validitet*, eller giltighet (Dalen, 2015; Larsen, 2009). Med syfte att samla in ett rikt och fylligt material inriktade jag mig på att ställa öppna frågor, där eleverna uppmuntrades att berätta fritt med gott om tid och frihet att utforma svaren på egen hand (Dalen, 2015; Bryman, 2002). För att skapa en djupare förståelse anpassade jag frågorna till elevernas svar, vilket emellanåt ledde till följdfrågor som inte ingick i intervjuguiden. Även om de semistrukturerade intervjuerna rymmer ett visst mått av struktur, bör det, enligt Bryman (2002), finnas utrymme för intervjupersonerna att ta upp teman som de är särskilt intresserade av.

4.4 Analysmetod

För att möjliggöra en tillförlitlig återgivning av elevernas uttalanden transkriberades de inspelade intervjuerna relativt snart efteråt (Dalen, 2015). Jag transkriberade på egen hand, vilket var en tidskrävande process, som samtidigt gav mig tillfälle att bekanta mig närmare med elevernas svar inför analysen. Samtliga intervjuer transkriberades ordagrant i sin helhet, vilket, enligt Larsen (2009) är viktigt för att ingen information ska gå förlorad. Därefter gallrade jag bland

² I slutet av 2019 upptäcktes ett nytt så kallat coronavirus som kan smitta människor (Folkhälsomyndigheten, 2020). Det officiella namnet för sjukdomen som orsakas av det nya coronaviruset är Covid-19. Covid-19 är den första allvarliga pandemi som svept över världen på flera decennier (Kungliga Vetenskapsakademien, 2020).

intervjuvären för att reducera den data som inte tangerade mina frågeställningar (Larsen, 2009). I syfte att försöka identifiera mönster, samband eller skillnader, utgick jag från en *innehållsanalys*, där jag klassificerade och sorterade materialet under olika kategorier. Genom att tolka och analysera de mönster jag funnit i relation till teorier och tidigare forskning kunde jag därefter formulera mina slutsatser. Som ett led i att försöka säkerställa reabiliteten har jag sammanfattningsvis varit noggrann i min beskrivning av forskningsprocessen och de analytiska metoder som använts vid bearbetningen av det insamlade datamaterialet (Dalen, 2015).

4.5 Forskningsetiska ställningstaganden

Inför intervjuerna informerades eleverna både muntligt och skriftligt om de forskningsetiska grunder som studien vilar på via e-post (bilaga 2). Nedanstående ställningstaganden har hämtats från Vetenskapsrådets skrifter om dels god forskningssed (2017), dels de forskningsetiska principer som ligger till grund för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning (2002):

Med *Informationskravet* menas att berörda personer ska informeras om studiens syfte och att deltagandet sker på frivillig grund, med möjlighet att när som helst avbryta. Denna information skickades till eleverna via e-post i anslutning till intervjun och förtydligades även muntligt.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna måste lämna sitt samtycke till att delta i undersökningen. För deltagare under 15 år krävs målsmans godkännande. Samtliga elever i studien hade fyllt 15 år och godkände sin medverkan via e-post. Elevernas ålder bekräftades även av klassföreståndaren.

Konfidentialitetskravet är en förpliktelse att inte sprida uppgifter som lämnats i förtroende, vilket innebär ett skydd mot att obehöriga får ta del av uppgifterna. Personuppgifterna i studien har därför anonymiserats i högsta möjliga mån, vilket eleverna informerades om både skriftligt och muntligt. Följaktligen är samtliga elevers namn fingerade.

Nyttjandekravet inbegriper att insamlade uppgifter om enskilda personer endast får nyttjas för forskningsändamål i den berörda studien, vilket kommunicerades till eleverna via e-post. De informerades även om att det inspelade materialet kommer att raderas efter att uppsatsen blivit godkänd.

5 Resultat

I detta avsnitt redovisas studiens resultat, vilket sammanfattas i olika teman med anknytning till elevernas uppfattningar om litteraturläsning. Med läsning i skolan avses specifikt svenskämnet och samtliga namn är fingerade.

5.1 Elevernas uppfattningar om litteraturläsning

Vid analysen av intervju svaren framkommer att merparten av eleverna sällan läser. Skälen till det uppges bland annat vara bristande intresse samt tidsbrist på grund av läxor och fritidsaktiviteter. När de väl läser handlar det vanligtvis om skolarbete. Läsning förknippas av samtliga elever främst med en tryckt bok, även om de också läser på digitala medier. Vidare ser eleverna stor skillnad på skol- respektive fritidsläsning, vilket beskrivs närmare nedan.

5.1.1 Uppfattningar om litteraturläsning i skolan

I svaren framträder en något dystert bild av litteraturläsningen i skolan, vilket bland annat uppges bero på att läsningen förknippas med tvång. Samuel beskriver det såhär:

När vi ska läsa för skolan så är det mer att jag behöver liksom schemalägga nästan att läsa för att det är så att... alltså att jag behöver hinna. Så det känns mer som ett krav att man ska läsa istället för att /.../ sätta sig ner och läsa för skojs skull.

Utöver känslan av tvång beskriver merparten av eleverna samma upplevelse av press och stress som Samuel. De är oroliga för att inte hinna läsa klart böcker eller redovisa sina skriftliga bokanalyser till läraren i tid. Läsningen i skolan anses inte heller vara särskilt roligt, vilket bland annat uppges bero på att det inte är en frivillig aktivitet, eller som Isac uttrycker det:

Man känner att det är roligt... det är ändå roligare att läsa hemma för då har du ett eget val /.../ du måste bli klar, du måste få dina slutbetyg, då måste du göra det.

Eftersom läsningen vanligtvis avslutas med en inlämningsuppgift, förknippas den också med ett krav på prestation:

...i skolan måste man ju... då har man mer press på sig att man ska hinna klart den och att man ska skriva bokrecension eller så.
(Albin)

Nu när man läser en bok, ja men då kommer vi ju göra en uppgift på den boken sen, så då är det såhär... men jag måste läsa den här boken och då är det oftast att man kanske inte läser en bok som man själv tycker egentligen är så rolig för att man ska läsa en speciell bok... och då blir det oftast såhär gamla böcker som man inte förstår sig på riktigt... och då blir det inte roligt att läsa liksom.
(Petra)

Petras svar ovan illustrerar både en känsla av prestationskrav och ett missnöje kring att läsa böcker som är svåra att förstå. Även Isac bekräftar att de förväntas läsa "... svåra, fina böcker i nian". Saga och Petra tror att en anledning till att böckerna är svåra att förstå är att de inte har så stor läsvana

och menar att det förmodligen vore enklare att läsa klassiker, av exempelvis Selma Lagerlöf, om de hade övat mer på att läsa annan litteratur innan dess:

...vi har ju inte läst supermycket i vårt liv och vi har kommit in i den där skolfasen där man läser för att man måste liksom, så då hade det varit en helt annan grej känner jag.

(Saga)

Och sen är det väl så, alltså... ju mer man läser, ju bättre blir man ju på det och man kan läsa mer mellan raderna och sätter sig in mer i boken och då blir det ju en annan upplevelse att läsa /.../ då tror jag inte att man skulle sett läsning så jobbigt eller tråkigt.

(Petra)

Litteraturvalet överlag återkommer samtliga elever till flera gånger under intervjuerna. Ett par av dem uppger att de får välja bok själva ibland. Men vanligtvis blir de tilldelade en viss bok eller ett mindre urval av böcker att välja mellan och de uttrycker en önskan om att få välja litteratur själva istället för att läsa litteratur som de inte tycker om. De tror att läsningen skulle väcka mer intresse då:

om jag skulle välja nånting att läsa i skolan så visst, då skulle jag kunna tänka mig det [att läsa självvald bok]. För det hade gjort lektionerna mer intressanta att läsa en bok man verkligen är intresserad av.

(Samuel)

När man läser en bok som man inte vill läsa i skolan, då blir det såhär... man typ läser inte det, utan man bara skrollar igenom.

(Saga)

... sen glömmar man bort sig, så har man inte läst boken liksom.

(Petra)

Samtidigt förstår de nyttan med att läsa klassiker, eftersom de inte tror att de skulle ha valt att läsa den typen av böcker på egen hand. De flesta tycker också att det är givande att läsa, på så vis att de får nya kunskaper och lär sig att se saker och ting ur ett annat perspektiv. Samuel uttrycker det så här:

Det [läsningen i skolan] kan va lite jobbigt men jag tycker ändå det är bra, för...varje gång jag har läst en bok så känns det som att jag ändå har /.../ lärt mig nånting från det, eller att jag har sett nåt nytt på nåt sätt.

Likaså tror Albin och Isac att kravet på att läsa är nödvändigt för att de ska läsa överhuvudtaget:

Jag tror /.../ att man behöver lite press för att prestera eller så. Annars hade man inte fått saker gjort.

(Albin)

Om man fick välja [att läsa i skolan eller ej] så skulle jag tycka att det var roligt men färre skulle ju läsa, eller alltså lika mycket /.../ Om man inte måste, varför ska man göra det då?

(Isac)

Som tidigare nämnts bedriver skolan en undervisning som bygger på individanpassning, vilket innebär att eleverna vanligtvis arbetar enskilt med litteraturläsning och tillhörande inlämningsuppgifter, så som skriftliga analyser eller bokrecensioner, i ett digitalt läromedel. Flera av dem anser att arbetssättet har flera fördelar – bland annat att de kan arbeta i sin egen takt och enkelt ser vad de behöver göra för att uppnå sina mål, samtidigt som de inte behöver ta hänsyn till övriga klassen. Nackdelarna kan dock vara, anser både Saga och Petra, att det kan bli lite ensidigt och att de inte kan hjälpa varandra om de fastnar på en uppgift, vilket innebär att "... det hänger på dig, typ", som Saga formulerar det. Isac upplever det emellanåt som "... en liten jakt på att man alltid ska va bäst".

Vanligen läser eleverna vid sina bänkar i klassrummet men emellanåt även utanför. För Isacs del fungerar läsmiljön bra medan de andra är mindre nöjda. Några av dem upplever att det är svårt med koncentrationen i det stundtals "pratiga" klassrummet och nämner även att bänkläsningen är obekvämt. En lugnare och tystare miljö med skönare sittmöbler efterfrågas – gärna ett mysigt bibliotek tycker Petra och Saga, även om stadsbiblioteket ligger ganska nära. Det före detta skolbiblioteket är numera ett vilrum och kvar finns endast några bokhyllor i korridoren. För Samuels del sker läsningen i skolan under förhållandevis tysta former men däremot upplever han miljön som tråkig och mindre avkopplande än hemma:

Det är ganska tråkigt att läsa på lektionerna har jag lärt mig /.../ Alla gånger när jag har behövt göra det [läsa] så har jag nästan somnat /.../ Man blir liksom uttråkad av att sitta och läsa och det beror ju kanske också på bokens kvalitet eller hur exalterande den är för en att läsa.

5.1.2 Förslag på faktorer som eleverna tror kan öka läsmotivationen i skolan

Eleverna fick möjlighet att ge förslag på vad de tror skulle öka deras läsmotivation i svenskämnet. Dessa är:

- Frihet att välja bok utifrån intresse.
- Läsning utan tidspress.
- En tyst och lugn plats enbart för läsning.
- Bekväma möbler.

Den individanpassade undervisningen verkar innebära att eleverna inte läser en gemensam bok i klassen – åtminstone inte samtidigt. Eftersom samtal om böcker förekommer i liten eller ingen utsträckning, var jag intresserad av att utforska elevernas tidigare erfarenheter av boksamtal. Några av dem minns att de hade boksamtal i skolan när de var yngre och tror att läsningen skulle kunna bli mer spännande, intressant och mindre ensidig om de fick ta del av andras perspektiv och åsikter, vilket även skulle kunna leda till en bättre förståelse för berättelsen.

5.1.3 Uppfattningar om litteraturläsning på fritiden

Litteraturläsning på fritiden sker, som tidigare nämnts, sällan. Samtliga elever nämner att de inte hinner prioritera läsning utöver skolarbetet, vilket tar mycket tid i anspråk. Dels beror det med

andra ord på tidsbrist men dels även, enligt Saga, på att skolarbetet påverkar hennes lust att läsa annan litteratur på fritiden:

...det känns som att nu när man läser i skolan och det blir en helt annan situation med att man måste läsa den här boken, då blir man inte lockad av att läsa nånting som man vill också. Att det blir liksom, man missbrukar lite tanken av att läsa en bok.

Utöver skolarbetet ägnar sig eleverna främst åt fritidsaktiviteter. Digitala medier verkar inte uppfattas som en separat aktivitet utan som en naturlig del av vardagen, eller som Samuel uttrycker det:

Jag ser inte riktigt att chatta eller va på internet och snacka med folk som en hobby du vet. Det är mer som en sak man gör... bredvid. Så jag brukar alltid hålla på med annat.

Däremot söker och läser både Isac och Samuel faktatexter eller dokumentärer inom sina respektive intressen på internet. Isac berättar att han är intresserad av försvaret och Samuel historia, vilket han hellre läser om i digitala artiklar än i tryckta böcker, eftersom han upplever att det enklare och mindre att läsa där. Merparten av eleverna uttrycker även i början av intervjun att de bortprioriterar läsning på fritiden för att det är tråkigt att läsa och att det finns "roligare saker att göra". Men det innebär inte att de aldrig läser böcker. Alla utom en uppger att de läser ibland och på frågan om när de är motiverade att läsa svarar Saga och Petra att det sker när de inte har så mycket annat att göra:

När man inte har nåt plugg, annat liksom /.../ det är samma som att jag blir motiverad att plugga när jag inte har nånting att plugga typ.

(Saga)

Det är lite när man bara inte har så mycket för sig och så kanske man inte vill ligga i sitt rum och titta på mobilen... jamen då kanske man nu när det är finare väder kan /.../ sätta sig ute och då är det ju mysigt att ha en bok kanske.

(Petra)

Den starkaste drivkraften för att läsa är, enligt eleverna, *rätt* bok. Med rätt bok menas böcker som bygger på intresse för innehållet. För flickornas del innebär det fiktiv skönlitteratur medan pojkarna föredrar självbiografier eller faktaböcker. Albin läser dock skönlitteratur ibland och då ska boken helst vara spännande, vilket även Petra instämmer i. Hon vill läsa böcker "där det händer nånting så att man blir lite intresserad och vill fortsätta läsa för att se vad som händer" och berättar att senaste boken "bara var nån vi hade hemma". Isac berättar att han väljer självbiografier för att han vill lära sig av andras misstag och "läsa sig till erfarenheter" medan Samuel uppskattar att läsa om "en intressant persons liv". Senaste boken han läste handlade om sångaren i hans favoritrockband och det var också den första bok han någonsin valt att läsa självmant:

Det är inte ofta att jag tar på mig det [att läsa] själv, utan det är faktiskt den boken då... White Line Fever, som är den enda som jag verkligen tagit själv och börjat läsa.

Utöver intresse för innehållet läser några elever främst för att lära sig saker. Men syftet med läsningen är för en av eleverna, Isac, framför allt att öva upp läshastigheten och läsförståelsen. Eftersom han har dyslexi menar han att han måste öva extra mycket och läser därför ofta, både på

bussen till och från skolan och på fritiden. Målet är att få bra betyg och att förbereda sig inför det kommande arbetslivet.

5.1.4 Viktigt att läsa

Att det är viktigt att läsa litteratur är eleverna rörande överens om, eftersom läsning gör en ”omedvetet mer kunnig”, vilket kan ”gynna en i andra ämnen”, som Petra och Saga uttrycker det. Som god läsare anser de vidare att man blir bättre på att formulera sig och skriva. Enligt Samuel är läsning viktigt för att få information och lära sig nya saker, samtidigt som analysförmågan övas upp:

...jag har hört att själva läsandet kan... /.../ hjärnan får tolka det man läser så har jag hört att det kan hjälpa en med den delen /.../ att det kan va utvecklande.

Att kunna läsa och skriva är, enligt Isac och Albin, en nödvändighet för att kunna utbilda sig och fungera i samhället. Isac anser att det är särskilt viktigt i länder som saknar yttrandefrihet, eftersom medborgarna där kan skapa debatt med dolda budskap genom litteratur:

Jo, det är väl viktigt att kunna läsa typ litteratur som väcker debatt... speciellt i länderna där man inte får uttrycka sin åsikt...så att man kan skriva eller läsa litteratur som är emot ledarna men man har lindat in det.

Saga anser att litteraturläsning är särskilt viktigt i dagens digitala samhälle:

Jo men nu när vi digitaliseras, asså vi lever ju på internet, då känns det ändå som att det är väldigt viktigt att behålla den här... just att man kan ta i en bok och att man faktiskt kan sitta och läsa.

5.1.5 Värdet av den tryckta boken

Precis som Saga uttrycker det ovan föredrar eleverna att läsa litteratur i en analog, tryckt bok framför digital läsning på skärm. Albin anser att det ”känns mer seriöst att läsa en vanlig bok” och att det är mindre distraherande än att läsa på skärm, vilket fyra av fem elever instämmer i. Att läsa analogt upplevs som avkopplande – en chans att få avbrott från aktiviteter på skärmen, eller som Saga och Petra uttrycker det:

Asså jag... om jag skulle läsa en bok så är det för att få avbrott från skärmlivet känner jag /.../ jag vill gärna ha nånting att hålla i och kunna vända blad och lite så.

(Saga)

Jag kan tycka det är skönt att bara lägga ifrån mig mobilen för att typ... koppla mig ifrån... ja men sociala [medier] /.../ ibland vill jag bara koppla av själv och inte ha nån annan att behöva socialisera mig med.

(Petra)

Ett par av eleverna beskriver känslan av att hålla i en fysisk bok, bland annat Samuel som föredrar en ”...riktigt bok för det bara känns som ett skönare sätt att hålla i”. Majoriteten anser även att skärmläsning är jobbigt på grund av skärmens ljus, vilket uppges vara tröttsamt för ögonen. Albin menar att han blir trött i ögonen av att läsa en vanlig bok också, men att han trots det orkar läsa längre i en vanlig bok än på skärm.

5.1.6 Skillnaden på fritids- respektive skolläsning

Skillnaden mellan att läsa på fritiden respektive i skolan, med undantag för läxläsning, är enligt eleverna stor. På frågan om vad de tror att skillnaden beror på svarar samtliga att det beror på att läsningen på fritiden är frivillig till skillnad från läsningen i skolan som, redan bekant, förknippas med tvång, både vad gäller det faktiska kravet att läsa och val av litteratur. Den frivilliga fritidsläsningen är inte heller förenad med krav på prestation eller tidspress. Samuel beskriver det så här:

Det är ju kanske roligare att läsa på fritiden om det är nånting man verkligen är intresserad av än om det är nånting skolan säger åt en att göra.

Å ena sidan prioriterar eleverna sällan läsning på fritiden. Å andra sidan verkar läsningen uppskattas den när väl prioriteras. Den stora skillnaden mellan att läsa hemma gentemot i skolan är, enligt eleverna själva, läsupplevelsen. Att läsa en ”bra” bok på fritiden kan till och med vara både roligt och givande, eller som de själva uttrycker det:

Den [Motörheadboken] är ganska kul att läsa ju, den gör en glad nästan, för det är en sån rolig berättelse att höra. Men generellt när jag läser så har jag alltid blivit ganska nöjd liksom, ganska glad på nåt sätt. Jag vet inte riktigt vad det kan va orsakat av men jag bara känner...ja /.../ Det är bara att jag inte har riktigt orken i mig att sätta mig ner och läsa varje dag eller så.

(Samuel)

... när jag väl har kommit in i en bok och hittat nån intressant bok så tycker jag det är rätt roligt att läsa. Men sen... jag läser inte böcker så ofta.

(Albin)

Petra och Saga fokuserar mer på själva läsupplevelsen:

Alltså, om det är en riktigt bra bok kan man ju verkligen /.../ börja fantisera upp bilder och så och då glömmer man ju lite bort vad som händer runtomkring en, och det kan ju vara avkopplande liksom.

(Petra)

Då känner man, även ifall man är trött på kvällen, så blir man ju såhär... man kan inte sluta. Då blir det på nåt sätt att man blir uppspelt liksom.

(Saga)

Isac upplever att läsning är svårt och ansträngande oavsett om han läser i skolan eller på fritiden – något som han tror beror på dyslexin. Han uppger att han, som bekant, inte läser för nöjes skull utan för att öva upp läshastigheten och läsförståelsen. Samtidigt menar han att det är skillnad på läsupplevelsen när han läser en bok han är intresserad av, som nyligen när han läste en bok om den amerikanska militären:

Jo, men jag läste en sån bok [som jag är intresserad av] nyligen, om den amerikanska styrkan som sköt Usama bin Ladin. Den tycker jag var en bra historia... den läste jag för att den är spännande bara.

Läsmiljön spelar också stor roll. Att läsa på fritiden upplevs överlag som mer avkopplande än att läsa i skolan, eftersom läsningen hemma förknippas med avskildhet i en rofylld och skön miljö. Merparten av eleverna föredrar att läsa i sängen eller soffan.

Tre av eleverna tror att de skulle läsa lite mer på fritiden om de hade mer tid över medan två av dem tror att det inte skulle göra någon större skillnad. Utan krav på att läsa skulle Isac, som tycker att läsning är ansträngande, hellre sitta vid datorn och "... kolla på filmerna istället för att läsa dom [böckerna]". Albin "hänger hellre med kompisar" eller "fixar med moppen eller nåt sånt där. Det man är intresserad av liksom".

5.1.7 Läsningens status

Ett bekymmer, enligt Saga, är att läsning i deras ålder inte anses tillräckligt "coolt". Av det skälet tror hon att många undviker att läsa:

Jag tänker väl mest att när man är yngre, då tänker man ju inte på vad som är coolt och inte coolt /.../ Nu när man är äldre så är det väldigt undermedvetet att man faktiskt tänker... att läsa en bok, det är inte lika kul eller coolt som att titta på en film.

Något som både Saga och Petra tror skulle kunna bidra till en ökad läsmotivation hos både dem själva och andra är läsande förebilder, både i bekantskapskretsen och på digitala medier:

Det känns väl typ som att om kompisar börjar läsa, då blir man ju lite mer såhär, okej då kanske jag ska prova det också. Men sen också /.../ vi blir ju så otroligt undermedvetet påverkade av sociala medier och influencers och så, så om dom skulle säga "gå och läs en bok" eller rekommendera nånting så hade man ju fått... asså, man hade ju inte kläckt den idén annars typ.

5.2 Sammanfattning

Sammanfattningsvis framträder en bild av att eleverna sällan läser men att de värdesätter att läsa när det väl sker. Den frivilliga läsningen på fritiden uppfattas som mer givande än läsningen i skolan, vilken främst associeras till tvång, krav och prestation. Eleverna uttrycker en önskan om att få välja sin egen litteratur utifrån intresse och på en nivå som är anpassad till deras tidigare läsvana. Fritidsläsning uppfattas av de flesta som en avkopplande och lustfylld upplevelse men eleverna läser även av helt andra orsaker – exempelvis för att lära sig nya fakta eller öka läsförståelsen och läshastigheten. Samtliga föredrar analoga, tryckta böcker framför digitala, då de anser att andra aktiviteter på skärmen riskerar att störa läsupplevelsen och leder till bristande koncentration. Skärmljuset upplevs även som tröttsamt för ögonen. Ett par av eleverna läste mer när de var yngre men läsningen har avtagit med åldern, vilket de bland annat tror beror på att läsning bland jämnåriga inte betraktas som tillräckligt trendigt. De efterfrågar därför läsande förebilder, som exempelvis influencers på sociala medier. Läsmiljön och sammanhanget påverkar också läsupplevelsen på olika sätt; att läsa hemma är bekvämare och mer avkopplande än att läsa i skolan. Slutligen anses litteraturläsning vara viktigt, eftersom förmågan att läsa kan underlätta i andra skolämnen och är, menar eleverna, en nödvändig förutsättning för att fungera som samhällsmedborgare.

6 Analys

I följande avsnitt analyseras elevernas föreställningar om litteraturläsning utifrån de teoretiska perspektiv och den tidigare forskning som presenterats.

6.1 Elevernas uppfattningar om läsning i relation till självbestämmandeteorin (SDT)

Av resultatet framgår tydligt att eleverna uppfattar skol- respektive fritidsläsning som helt skilda aktiviteter, vilket överensstämmer med både Nordbergs (2017) och Hedemarks (2018) forskning inom området. Även om eleverna läser sällan på fritiden läser de, som bekant, för att de har lust. De styrs då, enligt SDT (Deci & Ryan, 2000), av en inre motivation, vilken drivs av personliga inneboende önskemål om avkoppling, upplevelser eller kunskapsinhämtning. Läsningen i skolan betraktas visserligen som viktig men uppfattas därutöver snarare som ett måste än en givande upplevelse. Resultaten kan tolkas som att elevernas skolläsning i hög grad styrs av yttre motivation, vilken bygger på kontroll och yttre stimuli, som exempelvis belöningar i form av betyg eller godkända uppgifter. Kontrollerande faktorer kan, enligt SDT, undergräva den inre motivationen med risk för att intresset för den berörda uppgiften avsvagnar. När belöningen försvunnit kvarstår dessutom sällan det önskade beteendet, eftersom det upprätthålls av yttre krafter, vilket leder till en känsla av tvång. Att läsningen i skolan förknippas med just en känsla av tvång, krav och prestation verkar samtliga elever vara överens om. Det önskade beteendet, i det här fallet att läsa litteratur, verkar inte heller kvarstå med tanke på hur sällan eleverna prioriterar att läsa på fritiden, eller som en av eleverna uttrycker det – varför läsa om man inte måste? Men även om eleverna främst styrs av yttre motivation verkar de vilja dra nytta av kunskapen i sitt framtida samhälls- och arbetsliv, vilket tyder på att den yttre motivationen till viss del trots allt baseras på en känsla av självbestämmande och personlig vinning. Emellanåt anses ju yttre motivation vara nödvändigt för aktiviteter som, i vart fall till en början, inte associeras till glädje eller intresse. Målet bör då vara att beteendet som styrs av yttre motivation internaliseras och införlivas till personens eget, med hjälp av stöd från omgivningen. I bästa fall sker en integrerad reglering där aktiviteten värderas högt, eftersom den uppfattas som meningsfull. Elevernas uppfattningar om läsningen i skolan tyder emellertid på att en sådan reglering inte har skett.

6.2 Elevernas uppfattningar om läsundervisningen

Eleverna uppvisar inte någon större insikt kring syftet med läsningen i skolan, med undantag för att de behöver läsa böcker för att kunna redovisa sina inlämningsuppgifter. Läsundervisningen förefaller därmed, som Andersson uttrycker det, fungera som en formell färdighetsträning, vilket i värsta fall kan leda till "...ett mord på läslusten" (Gallagher, citerad i Andersson, 2015, s. 20). Förhoppningsvis är läslusten inte helt utplånad ännu men det finns bevisligen all anledning att reflektera kring påståendet. På samma sätt menar Nordberg (2017) att risken med den maskinella skolläsningen är att den snarare leder bort eleverna från litteraturen istället för in i den. Eftersom läsning är en ansträngande aktivitet krävs, enligt Andersson (2015) läsmotivation. Ett sätt att höja läsmotivationen är att utgå från elevers lustfyllda fritidsläsning, vilken har visat sig vara av större betydelse för elevers läsmotivation och studieresultat än föräldrars utbildningsnivå. Vinster med lustläsning är bland annat faktorer som ökad läsfärdighet, förbättrad läsarattityd, ökat självförtroende som läsare samt en bättre förståelse för andra kulturer och ett mer aktivt deltagande

i samhället. En orsak till att skolläsningen anses vara mindre givande än läsning på fritiden är, enligt eleverna själva, ett bristande intresse för den valda litteraturen kombinerat med krav på redovisning (Hedemark, 2018). En värdefull drivkraft för lärande är nyfikenhet och läsningen kan vara ett sätt att stilla elevernas nyfikenhet på (Marx Åberg, 2016). Undervisningen bör därför utgå från elevernas intresseområden. För att lyckas med läsaktiviteterna behöver eleverna dock utmanas på rätt kunskapsnivå, vilket är något som även Chambers (2011) påpekar vikten av. Anser vi att läsning är viktig, måste vi, menar Chambers, se till att eleverna får läsa litteratur utifrån lämplig svårighetsgrad i sin egen takt. När förkunskaperna brister behöver läraren stötta eleverna genom att antingen anpassa uppgifterna till en mer rimlig nivå eller att läsa och förstå texten tillsammans. Merparten av eleverna i studien verkar uppleva att den klassiska litteraturen i årskurs nio är ”jobbig” och svår att förstå. Möjligen är det så att de saknar tillräckliga förkunskaper för att klara av att ta sig an den här typen av litteratur. Man kan fråga sig hur mycket stöd de har fått och om de i den till stor del individanpassade undervisningen fått möjlighet att läsa och förstå texter tillsammans.

Alla människor har, enligt bland andra Chambers (2011) ett inneboende behov av valfrihet, vilket går att förstå utifrån självbestämmandeteorin (SDT). Därför behöver barn, precis som vuxna, få välja de böcker som motsvarar deras behov och personlighet. Trots den forskning som visar på de positiva effekterna av lustläsning verkar det emellertid finnas en motsättning mellan den fria lustläsningen och läsundervisningen (Andersson, 2015). Vilken slags litteratur som elever i skolan bör läsa har, enligt Fatheddine (2018), samband med olika bildningsideal, där myten om den goda litteraturen är starkt kopplat till kanonbegreppet. Men eftersom elever som tycker om att läsa presterar betydligt bättre i skolan än de som inte tycker om att läsa bör lärare, istället för att värdera litteratur, sträva efter att i första hand få eleverna att tycka om att läsa (Gambrell, 2011). Vi behöver därför utgå från elevernas intressen och låta ambitionen att vidga läsintresset komma i andra hand när de är redo (Andersson, 2015). På samma vis anser Persson (2017) att lustläsning är ingången till andra högt värderade sätt att läsa, såsom kritiskt och analytiskt.

6.3 Faktorer som höjer elevernas läsmotivation

Läsning på fritiden sker, som bekant, sällan men uppskattas ändå av merparten av eleverna när den väl sker. Flera av dem uttrycker att deras läsmotivation ökar när de inte läser för att de *måste* utan för att de *vill*, samtidigt som de väljer sin egen litteratur, vilket de sällan får lov att göra i skolan. Känslan av självbestämmande är hög och beteendet bygger på inre motivation. Några vill läsa för att läsningen ger avkoppling från det uppkopplade samhället, för den njutbara upplevelse det innebär att bläddra i en bok och det engagemang som läsningen väcker. Andra läser mest för att inhämta kunskaper och fakta, gärna om personer de beundrar och är intresserade av. Både Hedemark (2018) och Andersson (2015) konstaterar att långt ifrån alla läser för njutningens skull. Andra motiv kan vara nyfikenhet och en vilja att lära sig saker – något som, enligt dem båda, bör tas tillvara vid läsfrämjande insatser av olika slag. Av det skälet kan begreppet fri läsning vara att föredra framför lustläsning (Andersson, 2015). En av eleverna i studien har dyslexi och läser främst för att öva upp läshastigheten och läsförståelsen. Läsning för honom är därmed inte i första hand en upplevelse som kopplas till njutning. Men ändå uttrycker han glädje över att läsa om den

amerikanska försvarsmakten, vilket tyder på att intresse för bokens innehåll också kan fungera motivationshöjande, även om han inte explicit uttrycker det så.

6.4 Faktorer som påverkar elevernas läsoplevelser

Helst läser eleverna hemma utan tidspress och prestationskrav, i en avspänd miljö så som i sängen eller soffan, vilket till viss del återspeglar resultaten i Hedemarks (2018) och Fatheddines (2018) studier, som bekräftar att läsmiljön inverkar på elevernas läsoplevelser. Platsen för läsningen bör, enligt Fatheddine, väljas ut med omsorg, så att den yttre läsningens rum möjliggör ett lustfyllt läsningens rum i det inre. För att väcka nyfikenhet och intresse för läsning hos eleverna måste vi på samma vis, enligt Chambers (2011) skapa en läsmiljö som underlättar för dem. En läsmiljö som signalerar läsandets värde ska vara tyst, lugn och inbjudande samt bekvämt möblerad och gärna skyltad med ett genomtänkt urval av böcker som drar till sig elevernas uppmärksamhet. Anser vi att läsning är viktig, måste vi även säkerställa att eleverna får ostörd, sammanhängande lästid.

Ett par av eleverna uppger att de blir som mest motiverade att läsa när de inte har något annat att göra. Till skillnad från digitala aktiviteter ses med andra ord litteraturläsning som en separat aktivitet, vilken de helst ägnar sig åt för att koppla av eller när de redan är avkopplade, också i linje med Nordberg (2017), som konstaterar att majoriteten av ungdomarna i hans studie enbart unnar sig att läsa för avkoppling när de redan är avstressade, exempelvis på semestern. Boken verkar då fungera som en uppskattad verklighetsflykt. Medan Nordberg ser risker med elevernas infrekventa läsande frågar jag mig om inte just denna flykt från verkligheten är en av nycklarna till elevernas läsmotivation? Precis som Nordberg konstaterar uppfattar ju eleverna litteraturläsningen som en separat aktivitet, vilket kan legitimera dess framskjutna position, inte minst i svenskämnet. Varför inte då dra fördel av elevernas önskan om verklighetsflykt genom att implementera den i litteraturundervisningen och där skapa de möjligheter och rum för regelbunden läsning som annars inte sker? Varje läsare kliver, enligt Langer (2005), in i sin unika föreställningsvärld, vilken består av den pågående processen mellan jaget och texten. Genom att läsa litteratur kan elever i mötet med nya idéer utveckla sina förmågor som tänkare. På samma sätt menar Rosenblatt (2002) att det litterära verket blir till först i mötet med läsaren i en transaktionsprocess – en estetisk upplevelse – där läsaren fungerar som en slags medskapare av texten. Men för att eleverna ska få möjlighet att kliva in i dessa föreställningsvärldar och gripas av de estetiska upplevelser som litteraturen kan ge upphov till är inbjudande, lugna rum för läsning och ostörd, sammanhängande lästid en förutsättning.

6.5 Värdet av den tryckta boken och djupläsning

De så kallade digitala infödingarna i den här studien spenderar en stor del av sin vakna tid på internet. Att surfa på nätet och på sociala medier är en självklar och naturlig del av vardagen snarare än en separat aktivitet. Där umgås de med vänner, läser fakta, lyssnar på musik och ser på film. Men det inte är inte där de vill läsa böcker – åtminstone inte om man får tro eleverna själva. I första hand föredras tryckta, traditionella böcker, med möjlighet till koncentration och vila från skärmar, digitala och sociala intryck, vilket även konkluderas i Nordbergs (2017) och Hedemarks (2018) studier. Kanske har det aldrig varit viktigare att få fly från verkligheten och fångas av intrigen, som

Öhman (2015) uttrycket det, än nu. I takt med den alltmer flyktiga digitala läsningen påverkas, som bekant, vår förmåga till koncentration. För att komma till rätta med bekymret bör skolan i högre grad, enligt Öhman, prioritera tidskrävande djupläsning, som skapar mening, lockar till inlevelse och koncentration. Ett par av eleverna i studien beskriver att de upplever läsningen i skolan som stressfylld och upphackad. De efterfrågar mer lästid, vilket borde vara fullt möjligt att tillgodose. Måhända är det svårt att erbjuda längre svensklektioner, men desto enklare att erbjuda regelbunden, fördjupad läsning varje svensklektion – åtminstone periodvis vid exempelvis temaarbeten. Frågan är dock om ett sådant utrymme för litteraturläsning finns i dagens styrdokument (Skolverket, 2011), där läsoplevelsen verkar få stå tillbaka till förmån för mer mät- och kontrollerbara aspekter i kunskapskraven (Fatheddine, 2018; Nordberg, 2017).

6.6 Läsundervisningens syfte

Så vad är då egentligen syftet med läsundervisningen? Enligt kunskapskraven i svenska för årskurs nio (Skolverket, 2011) ska eleverna bland annat få kunskaper om läsförståelse, vilket förutsätter att de förstår budskapet i olika litterära verk. I det centrala innehållet kan även, enligt Fatheddine (2018) en litteratursyn som har koppling till bildning och utveckling skönjas. Syftet med läsundervisningen är således inte ett utan flera, vilket är rimligt. Bekymmer kan dock uppstå om och när litteraturläsningen riskerar att reduceras till förmån för läroplanens mer mätbara kunskapskrav (Nordberg, 2017). Enligt Hoppmann (2007) är syftet med undervisningen inte i första hand att förmedla kunskap, utan att ge eleverna tillgång till världen genom medvetna didaktiska val, där avsikten är att skapa en djupare mening som får varje elev att utvecklas som människa i ett livslångt lärande. Skönlitterär läsning kan, enligt Olsson (2015), bidra till denna moraliska förändring. För att denna förändring ska komma till stånd krävs dock en läsoplevelse som bygger på fantasi och utmaning snarare än mätbara kunskaper. I studien uppger samtliga elever att de läser i skolan för att läsning är viktigt, både inför framtiden och för betygen; det förväntas helt enkelt av dem. De läser vanligen litterära verk enskilt och redovisar därefter sina inlämningsuppgifter för läraren, som på så vis får tydliga, mätbara bedömningsunderlag. Men ingen av eleverna uppger att de läser för sin egen skull – för att det är roligt, avkopplande eller lärorikt. Är det möjligen så att uppdelningen mellan förnuft och känsla i den västerländska kulturen, så som Dahlbäck och Lyngfelt (2017) beskriver det, bidrar till en hierarkisk syn på svenskämnet, där språkvetenskapen premieras framför läsning av skönlitteratur? Även om vi enbart tagit del av elevperspektivet och ingen lärare kommit till tals pekar resultaten i studien och tidigare forskning åtminstone åt det hållet. Med en skola där läsningen inte prioriteras kan det anses långsökt att förvänta sig att läsningen ska prioriteras av eleverna själva.

6.7 Läsning som en social process

Av resultatet framkommer att eleverna inte är vana vid att samtala om den lästa litteraturen i skolan, trots litteratursamtalens bevisligen positiva inverkan på elevernas läsförståelse, tolkningsförmåga och läsoplevelse (Eriksson Barajas, Johansson & Martinsson, 2016; Molloy, 2007). Risken med att läsa skönlitteratur i klassrummet är, enligt Molloy (2008), att erbjudandet om underhållning eller information förvandlas till läxa. Ett sätt att häva denna upplevelse är att låta eleverna komma till tals och lyssna på varandra i samtal om den lästa litteraturen. I dessa så kallade boksamtal, som

Chambers (2011) uttrycker det, får eleverna öva på reflekterande och kritiskt tänkande, vilken på sikt kan fungera identitetsutvecklande – en utveckling som inte sker per automatik, utan bygger på interaktion och dialog (Langer, 2005). Genom att utforska nya horisonter bortom den egna föreställningsvärlden utvecklar eleverna även, enligt Langer, en förståelse för sociala skillnader. Att utgå från elevernas personliga reflektioner främjar också deras personliga engagemang (Marx Åberg, 2016). Varför inte inspireras av de sociala mediala arenor för läsning, som enligt Persson, ökar alltmer i popularitet? Exempel på sådana arenor är bokcirklar, poesitävlingar och litteraturfestivaler – aktiviteter som med fördel skulle kunna implementeras i litteraturundervisningen. Precis som Öhman (2015) hävdar kan den digitala utvecklingen inte backas. Istället borde vi anamma de möjligheter den medför, så som digitala bokcirklar med elever i grannkommunen, eller poesitävlingar med elever på andra sidan jordklotet.

6.8 Läsningens status

Att läsa böcker kan följaktligen vara en positiv upplevelse. Men det är, enligt ett par av eleverna, inte ”coolt” i deras ålder, vilket också konstateras i Hedemarks (2018) studie, där läsning betraktas som ”töntigt”. Att vara en person som läser eller inte läser säger, enligt Marx Åberg (2016), något om ens identitet – vem man är och vill vara. Av den orsaken är omgivningens uppfattningar om läsning betydelsefull för vår läsarattityd. Elevernas svar tyder på att läsning i deras omgivning har en låg status, vilket delvis kan förklara att läsningen på fritiden är en enskild aktivitet som sker i hemmet och sällan prioriteras. Identitetsfrågan och vikten av omgivningens godkännande kan förklara hur det kommer sig att ett par av eleverna tror att de skulle läsa mer om deras vänner eller förebilder på sociala medier läste. Ett sätt att försöka höja läsningens status kan, enligt Basaran och Gard (2020), vara att utgå från elevernas digitala världar i läsundervisningen, med exempelvis digitala bokcirklar eller inspiration från läsande förebilder på sociala medier. Dessa aktiviteter kan inte minst fungera som en ögonöppnare för att läsning är en syssla som inte bara accepteras utan också värdesätts av personer i omgivningen. Att utgå från aktiviteter som eleverna frivilligt ägnar sig åt på fritiden bidrar förhoppningsvis både till en ökad upplevelse av meningsfullhet och att höja läsningens status.

7 Diskussion

Syftet med denna studie har varit att undersöka och jämföra fem högstadielärares uppfattningar om läsning i skolan gentemot läsning på fritiden. I detta avslutande avsnitt diskuteras vilken inverkan valet av teori och metod har haft på studiens resultat. Därpå följer en diskussion med reflektioner och slutsatser av resultat och analys.

7.1 Val av teori och metod

Det urval av teorier och begrepp som undersökningen vilar på har visat sig vara användbara i analysarbetet, eftersom de möjliggjorde en tolkning av empirin och bidrog till en ökad insikt kring elevernas uppfattningar om läsning. Utifrån självbestämmandeteorin (SDT) kunde jag analysera elevernas låga respektive höga motivation till att läsa i skolan respektive på fritiden och konstatera vilka faktorer som påverkar läslusten. Med hjälp av bildningsbegreppet var det därefter möjligt att analysera elevernas bristande insikter om läsundervisningens syfte och att utveckla ett resonemang kring vad läsundervisningens faktiska syfte är och bör vara. Lästeorierna bidrog slutligen till en förståelse för elevernas uppfattningar om läsundervisningen ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv. Även om jag anser att det teoretiska urvalet i sin helhet utgjorde en tillräcklig grund för analysen finns det givetvis andra teorier som hade kunnat belysa och fördjupa eller bredda förståelsen av resultatet utifrån andra aspekter, så som elevers läsmotivation sett ur ett utvecklingspsykologiskt perspektiv eller med hänsyn till socioekonomisk bakgrund.

Genom att utgå från en kvalitativ metod fick jag ta del av elevernas upplevelser, uppfattningar och reflektioner. Som tidigare nämnts kan det vara svårt att säkerställa en hög reliabilitet i samband med den här typen av forskning – inte minst med ett såpass begränsat urval av elever. Syftet med studien var emellertid inte att finna en absolut sanning, utan snarare att tolka elevernas skilda svar utifrån den teoretiska referensramen och att jämföra dem med tidigare forskning inom området. I min strävan att försöka trygga reabiliteten har jag på ett grundligt sätt redogjort för forskningsprocessen och de analytiska bearbetningsmetoderna av det insamlade materialet. Den semistrukturerade intervjuguiden möjliggjorde dessutom följdfrågor, vars syfte delvis var att säkerställa tillförlitligheten i studien genom att kontrollera att eleverna uppfattat mina frågor och jag deras svar på ett korrekt sätt. Eftersom det finns risk för att intervjusituationen kan ha inverkan på informanten inser jag att de elever som intervjuades parvis kan ha påverkats av varandras svar. Jag reflekterar även över att intervjuerna fick genomföras på telefon istället för videosamtal och vilken påverkan det kan ha haft på resultatet. Huruvida antalet intervjupersoner och mediet för intervjuerna påverkade elevernas svar är inte helt enkelt att avgöra, men min uppfattning är att samtliga av dem föreföll lugna och besvarade frågorna på ett naturligt och detaljrikt sätt.

7.2 Slutsatser av resultat och analys

Sammanfattningsvis visar resultat och analys att eleverna upplever skolläsningen som ett tvång, vilket kan ha samband med att läsningen i skolan styrs av yttre faktorer med en låg känsla av självbestämmande. Belöning, i form av godkända uppgifter eller betyg, verkar vara den främsta drivkraften, även om några av eleverna också drivs av vetskapen om att de kommer att ha nytta av kunskaperna i sitt framtida samhälls- och arbetsliv. Eleverna saknar för övrigt insikt kring

litteraturundervisningens egentliga syfte, vilket knappast kan bidra till en ökad läsmotivation. Lärarens första och kanske viktigaste uppdrag i litteraturundervisningen bör därför, enligt min mening, vara att förklara vad syftet – det vill säga vad eleverna själva kan vinna på att bli goda läsare – med läsningen är. Emellanåt behöver de även påminnas om att läsning kan vara en ansträngande aktivitet, som förutsätter djup koncentration och uthållighet till skillnad från den flyktiga läsningen på nätet. Eftersom elever som uppskattar att läsa presterar bättre i skolan, menar jag att läraren, åtminstone inledningsvis, bör utgå från deras intresseområden och inspireras av vad som lockar dem att läsa när själva vill och den inre motivationen styr. För eleverna i den här studien uppskattar att läsa, vilket går i linje med den forskning som visar att det inte i första hand är ungdomarnas bristande läslust som är bekymret. Bekymret verkar snarare vara det faktum att läsningen alltför ofta associeras med de krav och måsten som läsundervisningen i skolan förknippas med. Eftersom skolan bär det yttersta ansvaret för barn och ungas läsning och att de därmed får en likvärdig utbildning enligt skollagen, menar jag att det även bör vara skolans ansvar att locka eleverna till läsning för deras egen vinnings eller njutnings skull. Som det ser ut nu riskerar ju, som tidigare nämnts, den mekaniska skolläsningen snarare medföra att eleverna flyr bort från läsningen än till den.

Ett sätt att öka känslan av meningsfullhet är att låta eleverna mötas i litteratursamtal, i klassrummet eller digitalt, där de får möjlighet att reflektera kring litteraturen tillsammans och ta del av varandras perspektiv i en identitetsutvecklande process. Samtidigt kan det vara värt att undersöka om läsande förebilder, så som influencers på sociala medier eller andra kända personer, kan bidra till att öka läsningens status. Eftersom eleverna helst läser för att koppla av eller när de redan är avkopplade, vilket sällan sker, bör skolans erbjuda tillfällen för dessa läsupplevelser. Läsningen sker då med fördel i en inbjudande och avspänd läsmiljö, där eleverna hinner möta texten, fångas av intrigen och öva upp koncentrationsförmågan genom djupläsning. I dagens styrdokument verkar dock de språkvetenskapliga momenten premieras framför den estetiska läsupplevelsen. Om vårt mål är att skapa läsare för livet, som inte bara läser i skolan för att de måste, behöver vi emellertid visa att läsning handlar om mer än prov och skriftliga redovisningar. Hur kan vi annars förvänta oss att eleverna ska prioritera läsningen på egen hand? Studiens resultat har delvis analyserats ur ett litteraturdidaktiskt perspektiv och jag är övertygad om att vägen till en mer givande litteraturundervisning inom ramen för svenskämnet går via elevernas egna föreställningar om läsning. Eftersom deras svar ger ledtrådar om vilka faktorer som bidrar till meningsfulla läsupplevelser på fritiden vore det, som jag ser det, olyckligt att inte använda dem som underlag för den litteraturdidaktiska planeringen.

Att generalisera resultatet i den här studien på samtliga elever i årskurs nio i Sverige utifrån ett fåtal elevers erfarenheter är givetvis inte rimligt. Deras erfarenheter kan däremot begripas mot bakgrund av de teoretiska perspektiv som presenterats och sättas i samband med den forskning som visar att den avtagande läsningen bland dagens ungdomar snarare beror på andra faktorer än bristande läslust. Även om eleverna i studien sällan läser och inte uppvisar något större intresse för läsningen i skolan innebär det inte per automatik att de har en negativ attityd till litteraturläsning i allmänhet. Därmed drar jag slutsatsen att ”den unga generationen som inte vill läsa” är något av en modern myt som läsundervisningen bör sträva efter att motverka och slå håll på.

7.3 Förslag på vidare forskning

Den minskade läsningen bland unga är ett vitt och omdiskuterat ämne, som kan undersökas och skildras utifrån flera skilda perspektiv. Med hänsyn till den berörda studiens begränsningar vad gäller tid och utrymme var emellertid vissa avgränsningar nödvändiga. Genom att utgå från en kvalitativ metod fick jag möjlighet att ta del av elevernas innersta föreställningar och erfarenheter om läsning. Ett större elevunderlag hade dock kunnat bidra till en mer nyanserad bild. Att undersöka de berörda svensklärarnas uppfattningar om litteraturundervisningen och sätta dessa i relation till elevernas svar vore också givande. Men framför allt är jag intresserad av att utforska huruvida elevernas idéer kring läsning kan omsättas i praktiken, vilket skulle kunna ske genom en fallstudie på en skola där eleverna exempelvis får inspiration av läsande förebilder på sociala medier eller arbeta med digitala bokcirklar. Något annat jag funderat på under arbetets gång är litteraturundervisningens status och vilken syn rektorer har på skolans möjligheter att vända den nedåtgående lästrenden, vilket med fördel kan undersökas närmare i en kvalitativ intervjuundersökning med rektorer på flera skolor.

Referenser

- Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål: Om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Hämtad från Statens kulturråd:
<http://www.e-magin.se/paper/gj7pd79t/paper/1#/paper/gj7pd79t/3>
- Basaran, H. & Gard, T. (2020). *Läslust i en digital tid: tips och inspiration för lärare och skolbibliotekarier*. Stockholm: Gothia Fortbildning.
- Björklund, M., & Paulsson, U. (2012). *Seminarieboken: Att skriva, presentera och opponera*. (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (4. uppl.). Malmö: Liber.
- Chambers, A. (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Huddinge: X Publishing AB.
- Dahlbäck, K. & Lyngfelt, A. (2017). Estetiska dimensioner I svenskämnet kursplaner från Lgr69 till Lgr11. *Educare*, 2017(1), 152-182.
<https://www.mah.se/upload/FAKULTETER/LS/Dokument%20LS/Educare%2017.1%20muep.pdf>
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. (2. uppl.). Malmö: Gleerups Utbildning AB.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eriksson Barajas, K., Johansson M. & Martinsson B. (2016). *Litteratursamtal*. Skolverket:
https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/5-las-skriv/Gymnasieskola/011-perspektiv_litteraturundervisning/del_07/Material/Flik/Del_07_MomentA/Artiklar/M11_gym_07A_01_litteratursamtal.docx
- Fatheddine, D. (2018). *Den kroppsliga läsningen: Bildningsperspektiv på litteraturundervisning*. (Doktorsavhandling, Karlstad University Studies, 54). Karlstad: Karlstads universitet. Hämtad från <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1260170/FULLTEXT01.pdf>
- Folkhälsomyndigheten. (28 augusti 2020). Covid-19.
<https://www.folkhalsomyndigheten.se/smittskydd-beredskap/utbrott/aktuella-utbrott/covid-19/>
- Goldberg, G. (2019). *Att utveckla självständiga läsare – dynamiskt mindset och undervisningsstrategier*. Stockholm: Bokförlaget Natur & Kultur.
- Hedemark, Å. (2018). *Unga berättar: en studie av ungas syn på läsning och bibliotek*. (Rapport). Hämtad från Svensk Biblioteksförning:
<https://wwwbiblioteksfor.cdn.triggerfish.cloud/uploads/2018/12/unga-berattar-2018-12-12-webb.pdf>
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124. doi: 10.2304/eeerj.2007.6.2,109
- Howard, V. (2011). The importance of pleasure reading in the lives of young teens: Selfidentification, self-construction and self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), 46–55. <https://doi.org/10.1177/0961000610390992>

- Jonsson, L. (2019). Idrott och hälsa i skolan. I M. Lindwall, M. Stenling & K. Weman Josefsson (Red.), *Motivation inom träning, hälsa och idrott: Ett självbestämmande perspektiv* (s. 109–135). Lund: Studentlitteratur.
- Kungliga Vetenskapsakademien. (28 augusti 2020). Fakta och debatt om Covid-19. <https://www.kva.se/sv/nyheter/fakta-och-debatt-om-covid-19>
- Langer, J. A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: Litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Lindwall, M., Stenling, A. & Weman Josefsson, K. (2019). En självbestämmande teori om motivation. I M. Lindwall, M. Stenling & K. Weman Josefsson (Red.), *Motivation inom träning, hälsa och idrott: Ett självbestämmande perspektiv* (s. 17–57). Lund: Studentlitteratur.
- Lundh Hampson, A. (2018). *Läsning tradition och förhandling (LÄST): Läsaktiviteter i svenska klassrum 1967–1969*. I Vetenskapsrådet *Resultatdialog 2018* (s. 73–76). Hämtad från Vetenskapsrådet: https://www.vr.se/download/18.ad27632166e0b1efab112b/1555322323292/Resultatdialog_VR_2018.pdf
- Marx Åberg, A. (2016). *Meningsfulla möten med litterära texter: Läsning bortom läsförståelse*. K. L. Eriksson (Red.), *Möten med mening. Ämnesdidaktiska fallstudier i konst och humaniora*. (s. 155–171). Lund: Nordic Academic Press. Hämtad från <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-60246>
- Molloy, G. (2007). *När pojkar läser och skriver*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Molloy, G. (2017). *Svenskämnets roll: om didaktik, demokrati och critical literacy*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2016). *Teori i examensarbetet: en vägledning för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys. Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. (Doktorsavhandling, Skrifter utgivna av Litteraturvetenskapliga institutionen vid Uppsala universitet, 49). Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Hämtad från <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1088231/FULLTEXT01.pdf>
- Olsson, A. (2015). *Strävan mot unselfing: en pedagogisk studie av bildningstanken hos Iris Murdoch* (Doktorsavhandling, Örebro Studies in Education, 50). Örebro: Örebro universitet. Hämtad från <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:851631/FULLTEXT01.pdf>
- Persson, M. (2017, september). Läslust med förhinder. *Biblioteksmagasinet noll27*. Hämtad från <http://www.noll27.se/2017/09/laslust-med-forhinder/>
- Regeringskansliet. (2017). Om vikten av att läsa. Hämtad 2020-08-09 från <https://www.regeringen.se/artiklar/2017/04/om-vikten-av-att-lasa/>
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. (5. uppl.). Lund: Studentlitteratur

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Skolverket. (2019). *PISA 2018: 15-åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf8595/1575624399449/pdf5347.pdf>
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019* (6:e uppl.). Hämtad från <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- SOU 2018:57. *Barns och ungas läsning – ett ansvar för hela samhället*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/49f088/contentassets/39759a0cb5234aa08340c7243e371908/barns-och-ungas-lasning--ett-ansvar-for-hela-samhallet-sou-201857.pdf>
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad från https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
- Öhman, A. & Tornberg Pantzare, M. (2019). *Att skugga intrigen: en modell för litteraturläsning i teori och praktik*. I. Lindell & A. Öhman (Red.), *För berättelsens skull: Modeller för litteraturundervisningen*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Öhman, A. (2015). *Vad händer i läsningen?* M. Jönsson & A. Öhman (Red.), *Litteratur och läsning: Litteraturdidaktikens nya möjligheter*. (s. 67–81). Lund: Studentlitteratur.

Bilaga 1

Intervjuguide

Presentation av undersökningen och dess syfte. Informera muntligt om anonymitet och rätten att avbryta intervjun och deltagandet i studien. Sätt på inspelning och ange tidsramar.

Bakgrund och uppfattningar om läsning i allmänhet

- Vad innebär läsning för dig?
- Kan du berätta lite om din läsbakgrund, t.ex. läser du också utanför skolan, hur ofta och på vilket sätt? Läser du böcker? Läser dina föräldrar/syskon?
- Har du någon favoritbok och i så fall vilken?
- Läser du på fritiden och i så fall vad?
 - Om JA - vad är det som lockar dig att läsa?
 - Hur kommer det sig?
- Om NEJ – vad beror det på tror du? (T.ex. tidspress, ointresse, har ej tillgång till böcker hemma...)

Uppfattningar om läsundervisningen

- Hur uppfattar du läsningen i svenskan?
- Hur brukar ni arbeta med läsning i svenskan? (T.ex. läsning av böcker, bokrecensioner, redovisningar, boksamtal...)
- **Vad** läser ni i svenskan?
- Vad upplever du som mindre bra/svårt med läsningen i svenskan?
- Vem väljer böcker ni kommer läsa och hur upplever du valet av böcker?

Läsmotivation

- När upplever du att du blir motiverad att läsa? (i skolan eller på fritiden)
 - Finns det något som ökar din lust att läsa och ger dig inspiration att vilja läsa mer på egen hand?
 - Är det något du läser på fritiden som du också vilja läsa i svenskan?
 - I så fall vad?
- Är det skillnad på att läsa i skolan (svenskan) och på fritiden?
 - Om JA, vad är skillnaden och hur kommer det sig tror du?
- Om du kunde välja själv, vad skulle få dig att bli mer villig och motiverad att läsa i svenskan?
- Anser du att det är viktigt att läsa?
 - Hur kommer det sig?
 - Tror du att du kan lära dig nånting utifrån att läsa böcker och i så fall vad?

Läsupplevelsen och läsmiljön

- Hur påverkas du när du läser en bok?
- Hur och var föredrar du att läsa?
- I vilka medier? t.ex. böcker, surfplatta, tidningar, bloggar...
 - Är det skillnad på de olika sätten att läsa anser du? I så fall vad är skillnaden?
- Hur upplever du klassrumsmiljön i samband med läsning?
 - Känner du att den gynnar läsningen? Om JA – på vilket sätt? Om NEJ – hur kommer det sig?
- Tänk dig en värld utan stress och press. Skulle du läsa mer då tror du?
 - Är det något mer du vill tillägga innan vi avslutar?

Bilaga 2

Informerat samtycke

Härmed ger jag mitt samtycke till att delta i en enskild intervju för Lynn Balhedens examensarbete, som handlar om högstadieelevers uppfattningar om läsning. Intervjun kommer att spelas in och transkriberas (antecknas) och får därefter ingå i detta examensarbete.

Jag är medveten om att deltagandet är frivilligt och att jag kan avbryta det när som helst. Det inspelade materialet får enbart användas i den här studien och kommer att behandlas anonymt, vilket innebär att min identitet, med information om mitt namn, var jag bor och vilken skola jag går på, kommer att hållas hemlig. Endast Lynn Balheden och hennes handledare kommer att ha tillgång till det inspelade materialet, vilket raderas efter att examensarbetet blivit godkänt.

Genom att besvara detta e-postmeddelande med **JA** intygar jag att jag har fyllt 15 år och ger mitt samtycke till att Lynn Balheden får spela in intervjun och använda det inspelade materialet till sitt examensarbete.