



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 2 för ämneslärarexamen inriktning gymnasieskolan

Avancerad nivå

Den jobbiga, givande läsningen

Gymnasieelevers attityder till skönlitterär läsning

Författare: Olivia Kindströmmer

Handledare: Stefan Björnlund

Examinator: Solveig Malmsten

Ämne/huvudområde: Svenska

Kurskod: ASV259

Poäng: 15

Examinationsdatum: 2022-08-04



HÖGSKOLAN
DALARNA

Vid Högskolan Dalarna finns möjlighet att publicera examensarbetet i fulltext i DiVA. Publiceringen sker open access, vilket innebär att arbetet blir fritt tillgängligt att läsa och ladda ned på nätet. Därmed ökar spridningen och synligheten av examensarbetet.

Open access är på väg att bli norm för att sprida vetenskaplig information på nätet. Högskolan Dalarna rekommenderar såväl forskare som studenter att publicera sina arbeten open access.

Jag/vi medger publicering i fulltext (fritt tillgänglig på nätet, open access):

Ja

Nej

Högskolan Dalarna – SE-791 88 Falun – Tel 023-77 80 00

Abstract: Syftet med den här studien är att undersöka gymnasieelevers attityder mot skönlitterär läsning, vad dessa attityder grundar sig i och hur de kan påverkas. Det övergripande målet med uppsatsen är att fördjupa kunskaperna om hur man kan skapa en lustfylld litteraturundervisning utifrån ett elevperspektiv. Frågeställningarna som skapats för att undersöka detta handlar om hur eleverna beskriver skönlitterär läsning, vad elevernas attityd grundas i och hur de själva beskriver en motiverande och lustfylld litteraturundervisning. För att besvara studiens syfte och frågeställningar utfördes halvstrukturerade intervjuer med nio elever, och deras svar analyserades sedan kvalitativt i enlighet med den hermeneutiska allmänna tolkningsläran. Det sociokulturella perspektivet samt olika motivationsteorier användes för att tolka elevernas svar. Resultatet visar att eleverna har både positiva och negativa attityder gällande skönlitterär läsning. Å ena sidan beskrivs den skönlitterära läsningen som avslappnande, varierande, lärorik och spännande. Å andra sidan uttrycks att skönlitteraturen är jobbig, långsam, gammalmodig och ointressant. Vänner, familj och lärare påverkar elevernas inställning till skönlitteraturen. För att skapa en lustfylld litteraturundervisning är det viktigt att läraren skapar en miljö med tydliga ramar, visar engagemang och glädje samt varierar undervisningen. Att öva upp förmågan att bygga föreställningsvärldar inverkar positivt på elevernas läsoplevelse och attityd inför skönlitteraturen.

Nyckelord: Skönlitteratur, gymnasieelever, attityder, motivation

1. Introduktion	2
2. Syfte och frågeställningar.....	3
3. Bakgrund	3
3.1 Studiens relevans ur ett individ- och samhällsperspektiv	3
3.2 Attityd och motivation.....	6
4. Tidigare forskning	6
4.1 Elevers attityder mot skönlitteratur	6
4.1.1 Yttre påverkansfaktorer	7
4.1.2 Inre påverkansfaktorer.....	8
4.2 Motivationsteorier	8
5. Teoretiskt ramverk: Sociokulturellt perspektiv	10
6. Metod	12
6.1 Kvalitativ ansats	12
6.2 Val av metod: Intervju	14
6.3 Genomförande och urval	14
6.4 Metodens för- och nackdelar	16
6.5 Bearbetning och analys.....	16
6.6 Generaliserbarhet.....	17
6.7 Studiens kvalitet.....	18
6.8 Etiska överväganden.....	19
7. Resultat	20
7.1 Intervjudeltagare.....	20
7.2 Attityder till skönlitteratur	21
7.2.1 Positiva aspekter med litteraturläsning	21
7.2.2 Den jobbiga, givande läsningen	22
7.2.3 Skolläsningen och fritidsläsningen	24
7.3 Attitydernas grund	25
7.3.1 Familjs och vänners betydelse	25
7.3.2 Boken, det uråldriga mediet.....	25
7.3.3 Skönlitterär läsning som menings- och identitetsskapare	27
7.4 Motiverande litteraturundervisning.....	28
7.4.1 Den engagerade och lyssnande läraren	28
7.4.2 Tydlig och varierande undervisning	29
7.4.3 Aktiviteter före och under läsningen	30
8. Diskussion	31
8.1 Metoddiskussion	31
8.2 Attityder kring den skönlitterära läsningen.....	33
8.2.1. De positiva aspekterna med skönlitteraturen.....	34
8.2.2 Ansträngande, men mödan värd.....	34
8.3 Orsaker bakom attityderna	35
8.3.1 Omgivningens betydelse	35
8.3.2 Den ålderdomliga boken	36
8.3.3 Syftet med den skönlitterära boken.....	36
8.3.4 Skönlitteraturen som identitetsskapare	37
8.4 Motiverande litteraturdydidaktik	37
8.4.1 Ett demokratiskt arbetssätt	37
8.4.2 Undervisningens utformning.....	38

9. Slutsatser.....	39
Källförteckning	41
Bilaga 1: Informationsbrev.....	44
Bilaga 2: Intervjufrågor	45

1. Introduktion

Under den mångåriga svensklärarytbildningen är det en fråga som varit frekvent återkommande: frågan om hur man motiverar ungdomar till att läsa skönlitteratur. Frågan har diskuterats från olika perspektiv, med människor som haft olika erfarenheter men en gemensam nämnare: de allra flesta har haft en egen, inre motivation till att läsa skönlitteratur. Under mitt praktiska arbete som svensklärare aktualiserades frågan i allra högsta grad, och visade sig vara svårare än väntat. Ambitionerna att lyckas med utmaningen var dessutom höga, med litteratsamtalen från utbildningen i färskt minne; när vi läste tillsammans, diskuterade och lärde av varandra. Den erfarenheten kan närmast beskrivas som en oas av lärandemöjligheter, något som jag givetvis ville skapa även i mitt eget klassrum och för mina egna elever. Att göra detta i praktiken var, tyvärr, betydligt svårare än jag väntat mig.

Trots ett starkt personligt skönlitterärt intresse framstod uppgiften ibland övermäktig. Även om jag lyckats skaffa mig goda ämneskunskaper kvarstod utmaningen att transformera dessa kunskaper till pedagogiskt lektionsinnehåll för eleverna. En mycket relevant del i detta är att skapa ett intresse för innehållet, något som griper tag i ungdomarna och gör att de faktiskt *vill* inhämta kunskaper. Att försöka lära ut till elever som inte själva är det minsta intresserade eller mottagliga för stoffet är om inte omöjligt, åtminstone otroligt svårt.

Förutom de egna ambitionerna att skapa en meningsfull och motiverande undervisning för eleverna skrivs det även fram tydligt hos Skolverket: undervisningen ska stimulera elevernas lust att läsa (2011). Svaret på frågan om hur detta ska göras är däremot långt ifrån självklart, vilket resulterade i mitt tidigare examensarbete som sammanställde litteratur gällande just äldre ungdomars motivation till skönlitterär läsning (Kindströmmer, 2022). Jag undersökte vilka faktorer som påverkade gymnasieelevers motivation till skönlitterär läsning samt vad som påverkade elevers upplevelse av skönlitterär läsning, och studien utgick från ett elevperspektiv.

Tillgången till tid, lärarens inställning till skönlitteraturen och uppgifter kopplade till densamma visade sig vara de främsta faktorerna som påverkade gymnasieelevers motivation till skönlitterär läsning. De faktorer som visade sig påverka elevers upplevelse av skönlitteraturen hade främst att göra med elevernas självbild och attityd till skönlitterär läsning. Många elever med låg motivation till skönlitteratur hade även förutfattade idéer av negativ karaktär om skönlitterära berättelser och läsaren beskrevs som löjlig och osocial. Däremot undersökte studien inte elevernas läsattityder, vilket resulterade i nya frågor om hur denna attityd skapas, upprätthålls och eventuellt kan påverkas. För att nå en djupare förståelse för elevers läsattityder idag behövs svar på dessa frågor från elevernas perspektiv. Det räcker inte att konstatera att eleverna har en positiv eller negativ attityd till stoffet – det viktiga är

att förstå varför. Lyssnar läraren inte till elevernas röster är risken stor för att hen missar viktiga pusselbitar i hur man kan skapa en motiverande undervisning utifrån elevernas perspektiv, och därmed missar man också chansen att påverka deras attityder. Av den anledningen kommer följande empiriska studie undersöka frågorna om hur olika attityder skapas, upprätthålls och eventuellt kan påverkas för att förhoppningsvis nå ambitionen att skapa en motiverande skönlitteraturundervisning för gymnasieelever.

2. Syfte och frågeställningar

Syftet med denna uppsats är att undersöka gymnasieelevers attityder till skönlitterär läsning, vad dessa attityder grundar sig i och även hur de kan påverkas. Det övergripande målet med uppsatsen är att fördjupa kunskaperna om hur man kan skapa en lustfylld litteraturundervisning utifrån ett elevperspektiv. Följande frågeställningar har skapats för att bringa klarhet i frågorna:

- Hur beskriver eleverna sin attityd till skönlitteratur och skönlitterär läsning?
- Vad grundar sig elevernas attityd i?
- Hur skapas en motiverande litteraturundervisning enligt eleverna?

3. Bakgrund

I detta kapitel av uppsatsen presenteras bakgrundsinformation som hjälper till att förstå studiens syfte, upplägg och analys. Här kommer studien att sättas in i ett större perspektiv, olika begrepp förklaras och samband göras tydliga.

3.1 Studiens relevans ur ett individ- och samhällsperspektiv

För att förstå varför denna studie har relevans ur både ett individ- och samhällsperspektiv är det viktigt att slå fast skönlitteraturens roll i vårt moderna samhälle. Först efter att man förstått det kan man förstå varför det är viktigt att som svensklärare lyckas förstå elevernas attityder till skönlitteratur och arbeta för att undervisningen i och om skönlitteratur ska vara motiverande och lustfylld.

Skönlitteraturens relevans är ett omdebatterat ämne, inte minst i skolans värld. Eleverna undrar ofta varför de ska läsa påhittade berättelser – kanske ett resultat av att det mesta i skolan ska mätas och bedömas, vilket även har lett till att skönlitteraturen fått en undanskymd roll i läroplanerna (Arnell-Szurkos, 2021). Resonemanget eleverna för utgår ofta från någon form av nyttovärde, där de ifrågasätter vad litteraturläsningen ger dem rent konkret. I jämförelse med att lära sig att betala räkningar, navigera på börsen eller ta körkort framstår litteraturen som oväsentlig. Det i sin tur skulle kunna vara resultatet av vår samtid, där teknologisk och ekonomisk framgång eftersträvas och premieras. Utifrån ett ekonomiskt perspektiv kan det möjligen framstå som meningslöst att läsa enbart för läsandets

skull, men det är definitivt möjligt att bredda diskussionen genom att fundera över vad som är viktigt att utveckla som människa. Martha C Nussbaum har debatterat för litteraturen i decennier, och hävdar att det inte räcker med att utbilda mänskligheten för ekonomi och tekniska framsteg. Ekonomiska och teknologiska framgångar räcker helt enkelt inte för att utbilda demokratiska, engagerade, friska samhällsmedborgare från alla samhällets skikt (Nussbaum, 2010, s. 15).

På samma tema utgavs den 1:a mars i år ett litteraturpolitiskt program av Sveriges författarförbund, med förhoppningen att stärka litteraturens roll i samhället. Programmet tar bland annat upp författares rättigheter och bibliotekens roll i samhället, och påminner även om den minskande läsningen i Sverige; både vuxnas och ungdomars läsning minskar och i en undersökning genomförd 2018/2019 hade 34 % av befolkningen över 16 år inte läst en enda bok under det senaste året (Sveriges författarförbund, 2022, s. 11). Genomgående i uppsatsen syftar begreppet ”bok” till en tryckt roman. Programmet lyfter även fram digitaliseringen och hur den påverkar både läsare, bibliotek och författare. Här konstateras bland annat att litteraturens särart är att den är en långsam konstform vilket innebär att det tar lång tid att lyssna igenom en bok, samt att illustrationer och översättningar tar tid och kostar pengar. Därför är det svårt att helt kopiera andra mediers strömningstjänster som *Spotify* eller *Netflix*, i alla fall om man vill undvika att de som skapar litteraturen förlorar på det. Litteraturen är en snarare en motpol till de omedelbara, snabba medierna, och bör därför inte behandlas på exakt samma sätt som dem (Sveriges författarförbund, 2022, s. 21). Vad som är minst lika relevant utifrån denna uppsats syfte är att programmet förtydligar litteraturens roll i samhället. Det belyser hur språket är varje människas väg till frihet, och att man genom litteraturen kan få kunskaper om hur man kan påverka både sitt eget liv och det samhälle man lever i (Sveriges författarförbund, 2022 s. 11 f). Genom litteraturen kan man nå insikter om att inget är svart eller vitt, samt utöka sin förståelse för olikheter och därmed öka sin tolerans. Man får ta del av all dagliga problem likväl som olösliga problem i litteraturen. I stället för att hopplöst konstatera att livet är fullt av svårigheter har man chansen att reflektera och skapa förhållningssätt till dessa problem. Litteraturen bidrar på så sätt till en mognadsprocess som gynnar en människas emotionella utveckling. Det litteraturpolitiska programmet slår fast att läslust inte skapas genom att man vet att det är nyttigt och bra att läsa, eller med enkla, kortsiktiga insatser. I stället krävs ett samhälle där litteraturen är en stor och viktig del, och där man möter litteratur i skolan och inspireras av läsande människor i sin omgivning (Sveriges författarförbund, 2022, s. 12).

I jämförelse med det litteraturpolitiska programmet är litteraturens roll i Skolverkets skrivningar ordentligt nedtonad. Men några olika anledningar till att läsa skönlitteratur lyfts ändå, bland annat i ämnesplanerna för svenskämnet (Skolverket, 2011). I kursen Svenska 1 framhålls en kritisk läsning av skönlitteratur, sannolikt ett resultat av samtidens fokus på mätbarhet (Nordberg, 2021, s. 66):

Eleven kan översiktligt återge innehållet i några centrala svenska och internationella skönlitterära verk och annat berättande. Dessutom kan eleven *översiktligt* redogöra för några samband mellan olika verk genom att ge exempel på gemensamma teman och motiv. Eleven återger *någon* iakttagelse och formulerar egna tankar med utgångspunkt i berättandet.

(Skolverket, 2011)

Ovanstående kunskapskrav fokuserar tydligt på att bibehålla en distans till texten och därigenom ta reda på hur den är uppbyggd (Öhman, 2015, s. 34). Detta har sannolikt fördelar, men som konstaterats i föregående systematiska litteraturstudie (Kindströmmer, 2022) finns även risker med att alltför entydigt fokusera på kritisk läsning av skönlitteratur; bland annat upplever många elever att det raserar läsglädje och motivation. Att ta del av skönlitteratur kan potentiellt bidra med mycket mer än att lära oss om språkets uppbyggnad och form. Genom skönlitteraturen lär vi oss nya, kreativa sätt att uppfatta världen på – vi får en chans att se tillvaron ur någon annans lins, vilket utmanar oss som individer, både emotionellt och intellektuellt (Salomi Papadima-Sophocleous, 2009, s. 120). Förmågan att skapa mentala bilder till texten, något som Judith A Langer benämner som ”att bygga föreställningsvärldar”, nämns inte i kunskapskraven (2005, s. 31 f). Det är relevant eftersom det är en av de förmågor som enligt många går hand i hand med att förstå en text. Det handlar inte endast om att skapa sig mentala bilder, utan även att röra sig inom denna imaginära värld, kunna ta ett kliv utanför den och reflektera, samt koppla föreställningsvärlden man tagit del av till andra föreställningsvärldar. Förmågan att skapa föreställningsvärldar beror på vilka erfarenheter, kunskaper och värderingar man har med sig före läsningen och den förförståelse det bidrar till (Langer, 2005, s. 27). För att hjälpa eleverna att bygga föreställningsvärldar bör man introducera boken för att skapa en förförståelse, men även följa upp läsningen med kontinuerliga diskussioner och samtal för att reda ut frågetecken och tolka berättelsen ur olika perspektiv. Det är också viktigt att uppmuntra diskussioner från olika perspektiv och tillåta oenigheter (Langer, 2005, s. 58).

Poesi och historieberättande har funnits med oss sedan urminnes tider och hjälpt oss att bearbeta vår och andras verklighet. Berättande finns med likt ett grundläggande mänskligt behov, långt innan böcker och läsförmåga existerade. Berättelser har hjälpt oss förstå både oss själva och andra, och gör så än idag. Med hjälp av skönlitteraturen delas berättelser över landsgränser och språk, kultur och idéer sprids över världen. Att ta del av dessa berättelser hjälper oss att navigera i livet; det skapar möjligheter, hälsa och relationer. Dessutom uttrycker många elever att skönlitteraturen får dem att slappna av på ett sätt som andra medier misslyckas med, vilket även det är värdefullt i en allt mer stressad samtid (Kindströmmer, 2022). Att ta del av skönlitteratur är med andra ord en vinst för individen såväl som det demokratiska samhället, och utan tvivel en viktig del i barns och ungdomars utbildning.

3.2 Attityd och motivation

Begreppen motivation och attityd kommer att vara återkommande uppsatsen igenom. Av den anledningen kommer begreppen beskrivas och sambandet mellan dem förklaras, för att tydliggöra hur de används i studien.

I min tidigare litteraturstudie undersöktes gymnasieelevers motivation till att läsa skönlitteratur. Där framkom att det fanns en tydlig koppling mellan elevers motivation och deras attityd: hög motivation till skönlitterär läsning gick hand i hand med en positiv attityd inför densamma. På samma sätt innebar en låg motivation till den skönlitterära läsningen en mindre positiv attityd. I *Svenska Akademiens ordbok SO* definieras begreppen på följande vis:

”Attityd: (tydligt visad) inställning till viss person el. företeelse
Motivation: inre behov som ligger bakom visst (potentiellt) beteende” (*Svenska Akademiens ordbok*, 2022).

Med andra ord är begreppen inte likvärdiga, då attityd innebär samma sak som en persons inställning, medan motivation handlar om en persons inre drivkrafter. För att förstå en persons attityd, kan det dock vara värdefullt att ha kunskap om motivation och motivationsteorier. Motivationsteorier strävar efter att förklara varför och hur motivation uppstår och i bästa fall förblir, vilket alltså på sikt även kan påverka vilken attityd som olika individer får inför olika företeelser.

4. Tidigare forskning

Kommande avsnitt berör tidigare forskning som är relevant för denna studie. Här kommer en del av den forskning som togs fram i examensarbete 1 (Kindströmmer 2022) att presenteras. Examensarbete 1 fokuserade på vad som motiverar elever till att läsa skönlitteratur, men även på vilka faktorer som påverkar elevers upplevelser av skönlitterär läsning. Det resultat som togs fram berörde bland annat elevers attityder och förhållningssätt till skönlitteraturen, vilket har relevans för denna studie och därmed presenteras på nytt i följande avsnitt. Därefter kommer även relevanta motivationsteorier att beskrivas.

4.1 Elevers attityder mot skönlitteratur

Elevers attityder mot skönlitteratur är svåra att sammanfatta kort. Komplexa förklaringar med många olika faktorer som spelar in framkom i flera av studierna i examensarbete 1 (Kindströmmer, 2022). För att tydliggöra de viktigaste resultaten kommer de att sammanfattas i yttre och inre faktorer som har visat sig ha påverkan på elevernas attityder gentemot skönlitteratur. De yttre faktorerna berör bland annat andra personers inverkan på den enskildes attityd samt uppgifter och tid, medan inre faktorer handlar mer om självuppfattning, kompetens och värderingar.

4.1.1 Yttre påverkansfaktorer

Sju av åtta studier i föregående examensarbete (Kindströmmer 2022) lyfter hur tidsaspekten påverkar elevernas attityd och vilja att läsa skönlitteratur. Papadima-Sophocleous (2009), Gambrell (2011), Bardenstam (2012), Nordberg (2017), Allred och Cena (2020), samt Wilkinson et al. (2020) tar alla upp att eleverna gärna hade läst mer skönlitteratur förutsatt att de hade haft mer tid till att göra det. Det framkommer i vissa fall även en vilja att läsa mer, men att andra intressen väger tyngre och därför prioriteras skönlitteraturen bort (Wilkinson et al. 2020, s. 162). I Bardenstams studie ges tydliga exempel på hur lång tid det kan ta för vissa elever att läsa skönlitteratur och eleverna förklarar då hur det påverkar både viljan och i vissa fall möjligheten att ta sig igenom en bok (2012, s. 56).

En annan yttre faktor som är frekvent återkommande i flera studier är lärarens påverkan på elevernas motivation och attityd. Lärare som förutsätter att eleverna inte vill läsa inverkar negativt på motivationen (Bardenstam, 2012, s. 59). Dessutom påverkar också lärarens eget engagemang och attityd elevernas inställning. En positiv inställning hos läraren tenderar att överföras till eleverna (Pitcher et al., 2007, s. 393). Elever uttrycker även att lärarnas förmåga att uppmuntra till skönlitterär läsning har betydelse för hur gärna de läser (Wilkinson et al. 2020, s. 162). Lärare som inte tillåter fria tolkningar utan i stället ger uttryck för att det finns en ”rätt” tolkning av litteraturen inverkar negativt på elevernas attityd (Nordberg, 2017, s. 219).

Andra personer än lärare har också en påverkan på den enskildes attityd. Läsmotivationen kan öka med hjälp av familjens och vännernas förhållningssätt och uppmuntran (Pitcher et al. 2007, s. 382; Nordberg, 2017, s. 227). På samma sätt kan motivationen minska i elevgrupper där de elever som läser skönlitteratur stigmatiseras. (Bardenstam, 2012, s. 53; Wilkinson et al., 2020, s. 162).

Uppgifter kopplade till den skönlitterära läsningen har visat sig ha både positiva och negativa effekter på elevers attityd och motivation. Lärare själva uttrycker att elevernas motivation och attityd påverkas på sikt med hjälp av uppgifter som ökar elevernas läsförståelse (Papadima-Sophocleous, 2009, s. 125). Uppgifter kan även bidra till att eleverna läser noggrannare (Bardenstam, 2009, s. 81). Tyvärr visar även studier att elever kan uppleva att uppgifter skapar en fragmenterad läsupplevelse (Nordberg, 2017, s. 216).

Elever uttrycker även att valfrihet har en stor betydelse för hur de upplever skönlitteraturen. Valfrihet kan kopplas både till bokvalet och till uppgifter. Pitcher et al. (2007, s. 393), Allred och Cena (2020, s. 32) samt Gambrell (2011, s. 175) lyfter det fria bokvalet som en av de främsta faktorerna för att gynna läsmotivationen och attityden gentemot skönlitteratur. Även eleverna i Nordbergs studie tar upp detta fenomen och gör jämförelser med fritidsläsningen som är helt valfri och därmed

upplevs mer positiv (2017, s. 218). Värt att notera är dock att en del elever också uttrycker en svårighet att välja böcker på egen hand (Wilkinson et al. 2020, s. 162) samt att det kan finnas ett djupare syfte med bokvalet som läraren gör, och att det därför kan vara värdefullt att ibland få böcker tilldelade (Pitcher et al. 2007, s. 393).

4.1.2 Inre påverkansfaktorer

Det finns även en hel del inre påverkansfaktorer som inverkar på elevers attityd till skönlitteratur. Bland annat påverkar elevernas självuppfattning deras inställning till skönlitteraturen. Det finns ett samband mellan elever som uttrycker att de inte är speciellt smarta eller duktiga och en negativ attityd mot skönlitterär läsning (Bardenstam, 2012, s. 51; Pitcher et al, 2007, s. 391). Även Gambrells studie lyfter fram hur elevers tro på sig själva fungerar som en självuppfyllande profetia där de som har höga tankar om sin egen kapacitet tenderar att prestera bättre än de som inte tror att de kan (2011, s. 176).

Utöver självuppfattning och självförtroende påverkar också det kulturella kapitalet och värderingar elevernas attityder. Bardenstams studie visar hur elever med negativ inställning till skönlitteratur anser att skönlitteraturen tillhör andra sociala grupper än deras egna (2012, s. 104). Även Pitcher et al. lyfter fram hur många elever ser på läsning som något som sker i skolmiljö, vilket leder till att de inte definierar sig själva som läsare trots att de läser mycket på sin fritid (om än på andra medier än i den traditionella boken) (2007, s. 391). Studien av Wilkinson et al. visar även att de elever som inte läser skönlitteratur anser att läsning är både ansträngande och löjligt (2020, s. 160, 162).

Flera studier poängterar även att skönlitteraturen kan ha en avslappnande effekt, och om denna uppnås ökar motivationen och attityden mot skönlitteraturen förbättras (Nordberg, 2017, s. 75, 115, 191; Wilkinson et al. 2020, s. 160).

4.2 Motivationsteorier

Motivation är ett brett begrepp som kan förstås på många olika sätt. Det handlar i grunden om vår drivkraft till att få saker och ting gjorda. Motivation kan även förstås utifrån olika teorier, av vilka flera är aktuella i denna studie. I den systematiska litteraturstudie som ligger till grund för aktuell studie, visade sig ungdomarnas attityd till skönlitteraturen vara tätt sammanlänkad med deras självbild. Det innebär att de motivationsteorier som kan vara aktuella för att analysera intervjusamtalen med eleverna är medbestämmandeteorin, socialkognitiv motivationsteori samt teorin om förväntningar och värden.

Medbestämmandeteorin använder sig av begreppen inre motivation, yttre motivation och yttre autonom motivation. Den inre motivationen har sin grund i positiva känslor och/eller upplevelser som aktiviteten medför, till skillnad från yttre motivation som i stället har sin grund i konsekvenser som kommer av aktiviteten:

exempelvis högre betyg eller social status (Hedegaard Hein, 2009, s. 16). Även yttre motivation kan givetvis resultera i att man utför en aktivitet, men det handlar då inte om aktiviteten utan om andra faktorer. Den yttre autonoma motivationen är ett slags mellanting mellan inre och yttre motivation och innebär att man värderar aktiviteten högt trots att man inte tycker att den är rolig, intressant eller givande. Det är främst den inre motivationen som påverkar lärande positivt då eleverna finner undervisningen givande på ett personligt plan. Även den yttre autonoma motivationen kan dock verka för ökat lärande genom att eleverna värderar syftet med undervisningen högt trots att de kanske inte är intresserade på ett personligt plan (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 58). Enligt teorin skapas yttre eller inre motivation utifrån olika faktorer kopplade till individen som utför en handling. Inom skolans värld handlar det om elevernas känsla av inflytande (medbestämmande), deras tro på sig själva (kompetens), samt deras känsla av tillit och goda sociala relationer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 59 f). I den här uppsatsen refererar ”motivation” till en inre motivation samt en yttre, autonom motivation, eftersom det är dessa typer av motivation som visat sig positiva för lärande.

Socialkognitiv motivationsteori fokuserar i stället på individens självförmåga för att uppnå motivation. Självförmågan beskrivs som tron på sin förmåga i en specifik situation. Det i sin tur handlar om vilka resurser som finns att tillgå, vilket i utbildningssituationer kan innebära exempelvis tid eller hjälpmedel. Självförmågan spelar en betydande roll för hur mycket engagemang och ansträngning eleverna investerar i en uppgift, vilket i sin tur ofta avspeglas i resultatet. Självförmågan har också betydelse för när eleverna får välja uppgifter själva, eftersom de oftast inte väljer uppgifter de inte tror att de ska klara av (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 15). För att utveckla en god självförmåga är det viktigt att eleverna får autentiska uppgifter, det vill säga, uppgifter som känns relevanta för livet även utanför skolan. Uppgifterna behöver även introduceras ordentligt och följa en struktur som innebär att eleverna hittar arbetsätt och verktyg som hjälper dem att utföra uppgifterna. Elevernas självförmåga ökar även med hjälp av vägledning, stöd och uppmuntran från omgivningen (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 16 f).

Teorin om förväntningar och värden stämmer till viss del överens med den socialkognitiva teorin eftersom man utgår från att individens tro på sig själv påverkar motivationen. Inom teorin utgår man dock även från att en av orsakerna till tron på sig själv är den egna förmågan (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 48). Det är även möjligt att koppla samman teorin med begreppet inre motivationen eftersom man utgår från att aktivitetens värde för individen påverkar motivationen. Inom teorin förklaras motivation utifrån olika värden i olika aktiviteter. Dessa värden delas in i inre värde, nyttovärde, personligt värde och kostnad (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 49). Det inre värdet går hand i hand med inre motivation och handlar alltså om att man värderar aktiviteten högt. Nyttovärdet kan likställas med en yttre autonom motivation då motivationen skapas utifrån en förståelse över vad

aktiviteten kan bidra med på sikt. Det personliga värdet handlar om individens självbild, vilket innebär att man motiveras av aktiviteter som stämmer överens med den bild man har av sig själv. Om man exempelvis ser sig själv som en idrottsmänniska blir man mer motiverad till att utföra idrott än om man ser sig själv som en person som är riktigt bra på tv-spel men sällan tränar fysiskt. Det i sin tur gör att ”idrottspersonen” ofta blir bättre på idrott än ”tv-spelspersonen” eftersom ”idrottspersonen” investerar mer kraft, engagemang och testar större utmaningar än vad ”tv-spelspersonen” gör i samma aktivitet. Kostnad innebär ett negativt värde och handlar om en minskad motivation inför aktiviteter som kostar för mycket i form av exempelvis tid och energi. Kostnaden kan då exempelvis innebära att aktiviteten stjälar tid från andra, mer lustfyllda aktiviteter och det i sig resulterar i en minskad motivation.

Alla teorier har gemensamma nämnare, även om de har olika fokusområden och ibland lite olika förklaringsmodeller. Motivationen påverkar engagemang och attityd, vilket gör teorierna relevanta när man analyserar elevers attityd gentemot skönlitterär läsning i skolan.

5. Teoretiskt ramverk: Sociokulturellt perspektiv

I kommande kapitel kommer det teoretiska perspektiv som studien grundas på att beskrivas, nämligen det sociokulturella perspektivet på lärande. De centrala begreppen artefakter, mediering och den proximala utvecklingszonen kommer att förklaras då de används för att förklara och analysera studiens resultat.

Det sociokulturella perspektivet har sin grund i Lev Vygotskijs teoribildning som arbetades fram efter första världskriget. Man kan se teorin som en motpol till René Descartes perspektiv som grundar sig i tanken om att kropp och sinne är separerade (Jakobsson, 2012, s. 153). Inom det sociokulturella perspektivet är tanken, medvetandet och den materiella världen i stället en helhet. Det som omger individen, både gällande föremål och kulturella produkter, möjliggör och påverkar tänkandet. Utifrån det sociokulturella perspektivet spelar alltså sociala och kulturella redskap som omger människan en betydande roll för hur denna utvecklar tankar och kunskap (Jakobsson, 2012, s. 153).

Det sociokulturella perspektivet menar också att det inte finns en objektiv verklighet eller sanning, utan att omgivningen, interaktion och den sociala miljön påverkar vår uppfattning av verkligheten (Säljö, 2011, s. 79). En av grundtankarna i perspektivet innefattar att kunskap inte endast finns inom människor utan mellan människor – vi utvecklas tillsammans när vi kommunicerar och hanterar olika situationer (Säljö, 2011, s. 68). Kunskap produceras alltså tillsammans med andra, och det finns inte en objektiv kunskap som enkelt överförs mellan individer utan kunskapen är beroende av vilket perspektiv individen har (Säljö, 2000, s. 26). Det sociokulturella perspektivet utgår med andra ord från att människan är en social varelse som lär sig

i sociala sammanhang. Det innebär att de lärdomar individen skaffat sig påverkats av de människor den individen har haft i sin omgivning, något som i sin tur kan påverka bland annat självbilden. Enligt teorin påverkar alltså omgivning och kultur de tankar man har om sig själv.

De människor man vuxit upp med, det vill säga den närmaste familjen, står för vad som inom perspektivet benämns som den primära socialisationen. Inom den primära socialisationen förmedlas några av de viktigaste och mest grundläggande kunskaper vi behöver som människor, nämligen språk och sociala regler. Lärandet fortsätter senare i den sekundära socialisationen som sker i skolan bland kamrater och lärare. Skillnaderna i lärandet är att inom den sekundära socialisationen fränkopplas och dekontextualiseras ofta lärandet då det sker i en miljö som inte alltid liknar miljön där det mer vardagliga lärandet sker (Säljö, 2000, s. 40 f).

Enligt den sociokulturella teorin är inte lärandet och kunskap oberoende av historiska epoker eller andra yttre förutsättningar. Mentala processer påverkas alltid av omgivningens krav och resurser. Det innebär bland annat att något som kan te sig helt logiskt i en situation inte är det i en annan. Hur vi uppfattar verkligheten påverkas av hur det uttrycks i språket (Säljö, 2011, s. 74), vilket leder till ytterligare en viktig grundsats i inom det sociokulturella perspektivet: språkets betydelse.

Begrepp, uttryck och perspektiv som kan ses som självklara är, enligt teorin, i själva verket inte alls det. I stället har språket utvecklats mellan människor beroende på kultur och förutsättningar. Språket påverkar även i hög grad vårt sätt att se på vår omgivning. Språket ger alltså inte en neutral vidareförmedling av fakta utan noga anpassat för olika kulturers traditioner och syften (Säljö, 2011, s. 80). Inom det sociokulturella perspektivet har det även utvecklats en del begrepp för att tydligare kunna förstå och applicera perspektivet, varav några kommer att beskrivas i kommande stycken.

Artefakter, mediering och den proximala utvecklingszonen är alla begrepp inom det sociokulturella perspektivet. Enligt teorin består kulturer av idéer och tankar men även av materiella ting, vilka kallas artefakter. Artefakter är alltså fysiska föremål som ingår i olika kulturer (Säljö, 2000, s. 29). I den svenska kulturen skulle artefakter kunna vara exempelvis miniräknare, smartphones, elsparkcyklar och annat. I artefakterna finns många av våra kunskaper och insikter (Säljö, 2000, s. 30). De har skapats och utvecklats genom mänsklig kommunikation och utvecklas ständigt (Jakobsson, 2012, s. 145). Dessa föremål påverkar vårt tänkande och vår uppfattning av världen, vilket leder till nästa begrepp, mediering.

Mediering innebär att vårt tänkande är grundat i den kultur och därmed de artefakter vi omges av. Begreppet antyder att människan inte står i direkt kontakt med omvärlden utan uppfattar den med hjälp av både fysiska artefakter såväl som

intellektuella och språkliga redskap. Återigen poängteras helheten – vi är inte frånskilda omvärlden och dess redskap utan en del av den (Säljö, 2000, s. 81). Begreppet mediering innebär också extra fokus på människans språk och hur det möjliggör förståelse och kunskap. Språket ses som den viktigaste beståndsdelen för att förstå världen och skapa meningsfullhet (Säljö, 2000, s. 82).

Den proximala utvecklingszonen beskrivs som den zon som sträcker sig från det en människa klarar av helt självständigt, till vad samma människa klarar med hjälp och stöd från omgivningen. Dessa två punkter kan befinna sig ganska långt ifrån varandra, och det är utbildningens mål att hela tiden utveckla elevernas förmågor gällande vad de klarar på egen hand (Säljö, 2000, s. 120). Lärandet sker här i ett samspel, där den mindre kompetente guidas av mer kompetente (Säljö, 2000, s. 122), men även där den mer kompetente tvingas förklara, se på fenomen ur nya perspektiv, argumentera och presentera (Jakobsson, 2012, s. 159).

Det sociokulturella perspektivet på lärande används genomgående i studien. Språkets betydelse för förståelse och lärande tas i beaktande inför och under intervjuerna såväl som i analysen av dem. Enligt perspektivet påverkar de språkliga uttrycken mottagarnas uppfattning av frågorna, vilket innebär att öppna frågor är av hög prioritet. Samtiden och de föremål som omger respondenterna är också av vikt för att förstå vilka perspektiv de har på olika frågor.

6. Metod

Kommande avsnitt berör studiens metoder och genomförande. Ansatsen som använts i studien kommer att presenteras. Även metoderna kommer att presenteras, vilket innebär både metoden som använts i skapandet av material och metoden som brukats vid analysen. Själva genomförandet av undersökningen kommer att beskrivas samt bearbetning och analys av materialet. Slutligen kommer även studiens kvalitet att diskuteras och etiska överväganden som tagits i beaktande kommer att presenteras.

6.1 Kvalitativ ansats

Studien utförs med en kvalitativ, hermeneutiks ansats. Kvalitativ forskning innebär att forskaren tolkar intervjuer eller annan icke-kvantifieringsbar data. Att göra en studie genom kvalitativ ansats innebär därmed att man inte strävar efter att göra en objektiv undersökning av verkligheten utan i stället accepterar att all forskning sker i ett sammanhang och att de individer som ingår i forskningsprocessen kommer att påverka resultatet. Centralt i denna typ av studie är därför att forskarens erfarenhet och kunskap påverkar tolkningen, vilket i detta fall innebär att mina förkunskaper riskerar att påverka både de frågor jag ställer och de analyser jag gör (Fejes & Thornberg, 2019, s. 20).

Hermeneutiken handlar om att tolka och förstå hur olika företeelser upplevs, och passar därför väl in i denna studies syfte (Fejes & Thornberg, 2019, s. 72). Det finns olika riktningar inom hermeneutiken, vilka avgör vilket fokus analysen tar (Fejes & Thornberg, 2019, s. 73). Denna uppsats följer hermeneutikens allmänna tolkningslära, vilket innebär att analysen fokuserar på helheten. En tolkning blir inte rimlig om delar av materialet motsäger andra delar. Dessutom fokuseras analysen på förståelsen av budskap, och inte förklaringen av densamma – något som skiljer sig från andra riktningar inom hermeneutiken (Fejes & Thornberg, 2019, s. 75).

För att i största möjliga mån minska risken för att undersökningen skulle bli subjektiv eller vinklad skrev jag ned mina egna tankar och erfarenheter i ämnet i ett tidigt skede. Det inkluderade kunskaper från utbildningen, arbetslivet och mitt privata liv. En röd tråd utkristalliserades där det blev tydligt att jag förväntade mig att elever inte har en speciellt positiv attityd till skönlitteratur. Detta togs i särskilt beaktande vid skapandet av frågor och även i intervjusituationerna (Fejes & Thornberg, 2019, s. 81). Jag bad bland annat en svensklärarkollega att läsa igenom frågorna och därefter frågade jag om hen kunde säga något om mina tankar i ämnet med hjälp av frågorna, vilket hen inte kunde. I intervjusituationerna fick jag vid ett par gånger avbryta en fråga då jag mitt i meningen insåg att formuleringen inte var öppen utan i själva verket antydde ett svar redan innan eleven fått en chans att bemöta frågan. Ambitionen har under hela studiens gång varit att vidhålla en öppen, nyfiken inställning för att på allvar förstå elevernas åsikter och attityder.

Förutom att vara öppen för de intervjuades berättelser är andra viktiga komponenter i tolkningsarbetet att registrera återkommande utsagor eller teman, samt elevernas engagemang i olika frågor. Dessutom är det viktigt att kontrollera den yttre och inre logiken med hjälp av kontrollfrågor som även hjälper till att öka studiens trovärdighet (Fejes & Thornberg, 2019, s. 84 ff). Följande frågor användes för detta syfte:

- Finns ett logiskt sammanhang i det eleverna uttrycker?
- Finns det delar i det sagda som motsäger andra delar?
- På vilket sätt kan dessa motsägelser utmana och fördjupa tolkningen?
- Kan tolkningen relateras till läst litteratur om ämnet?
- På vilket sätt kan tolkningen vara beroende av en viss tidpunkt, situation eller tidsanda?
- Hur har alternativa tolkningar hanterats?

(Fejes & Thornberg, 2019, s. 87)

Ovanstående frågor fungerade som stöd i analysen, då fokus riktades mot just helheten och trovärdigheten i samtliga intervjuanalyser.

6.2 Val av metod: Intervju

Eftersom studien syftar till att undersöka ungdomars attityd till skönlitterär läsning valdes intervju som metod. Genom intervjuer kan man få mer ingående svar än vid exempelvis enkäter. Intervjuer kan bland annat visa mönster och teman som är återkommande hos individer och som kan tolkas djupare i samband med exempelvis kroppsspråk och ordval (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 506).

Att ställa frågor är dock inte helt oproblematiskt. Eftersom studien strävar efter att nå en djupare förståelse för elevers attityd gentemot skönlitterär läsning strävade jag förstås efter att ställa frågor som inte påverkade elevernas svar på något sätt. Inför intervjuerna läste jag Taylor, Bogdan & DeVault, (2016), vilket resulterade i en del handfasta tips som togs i beaktande. Råden innefattade till exempel vikten av småprat som inte endast handlade om de frågor som jag ville få svar på, eftersom att det kan uppfattas som begränsande för samtalet (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016, s.76), samt att försöka använda gester och stöttande ord för att uppmuntra elevernas svar (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016, s.77). Författarna uppmärksammade även vikten av att ställa följdfrågor och undvika antaganden om det i själva verket finns stort tolkningsutrymme i uttalandet (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016, s.78).

Vidare beslutade jag att använda halvstrukturerade intervjuer. Detta innebär att ämnet och frågorna är förutbestämda men samtliga frågor används eventuellt inte, och ordningen på frågorna kan variera. Det är möjligt att fler frågor uppkommer under intervjun vilket är välkommet då det är möjligt att det ger chans till att förstå respondenternas svar på en djupare nivå (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 510). Halvstrukturerade intervjuer ger individen som blir intervjuad chansen att vara med och påverka samtalet och därmed visa sin ställning i olika frågor tydligare än om samtliga frågor är förutbestämda och intervjun mer styrd (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 534).

6.3 Genomförande och urval

Studiens genomförande inleddes med etablering av kontakt med svensklärarna på skolan där jag både arbetat och genomfört mina VFU-perioder. Den första kontakten togs via mejl där studien beskrevs. Ett informationsbrev¹ till eleverna skickades även ut i detta mejl. I mejlet frågade jag om det fanns möjlighet att delta under en lektion för att presentera studien för eleverna samt svara på eventuella frågor. Då detta sammanföll med nationella proven passade det inte en del lärare, men tre av lärarna svarade och bjöd in mig till sammanlagt fyra klasser. Två av grupperna läste svenska som andraspråk och två läste svenska.

Jag besökte de olika klasserna och beskrev studien. I första hand valde jag att intervju de elever som läste svenska eftersom det är det ämne som jag själv kommer

¹ Bilaga 1

att undervisa i, men två elever som läste svenska som andraspråk deltog också för att uppnå önskat antal deltagare. Eftersom studien handlar om ungdomars attityder mot skönlitteratur i allmänhet och inte kopplat till specifika kurser togs beslutet att det inte spelade någon avgörande roll vilken kurs eleverna läste, förutsatt att den inkluderade skönlitterär läsning. Målet var att intervjua tio elever, men vid intervjutillfällena var en elev frånvarande vid samtliga möjliga intervjutillfällen vilket resulterade i att nio intervjuer genomfördes. Av de elever som läste svenska gick fyra på ett praktiskt program och tre på ett teoretiskt program. Sammanlagt deltog tre manliga elever och sex kvinnliga elever. Urvalet baserades främst på tillgång av frivilliga elever som hade praktisk möjlighet att delta under en period med många andra åtaganden som exempelvis nationella prov i flertalet ämnen.

Intervjuerna inleddes med att jag som intervjuare förklarade hur intervjun skulle gå till genom att visa hur jag spelade in intervjun, samt beskrev hur en semi-strukturerad intervju är upplagd. Därefter följde ett antal allmänna frågor, vilket hade två syften: att skapa en avslappnad stämning och att direkt uppmuntra respondenterna att svara med egna ord och från sitt eget perspektiv (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016, s. 90).

Under intervjun användes uppmuntrande ord och fraser som ”intressant”, ”jag har alltid funderat över det du säger”, och liknande för att få respondenterna att utveckla sina resonemang (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016, s. 92). Ytterligare en viktig del i intervjutekniken var att aktivt försöka undvika att förutsätta att jag förstod vad respondenterna menade, i de fall där det i själva verket inte var helt tydligt. Det innebar att frågor som bland annat ”hur menar du då?”, ”jag är osäker om jag uppfattar dig rätt, kan du förklara en gång till?” i vissa fall användes för att minimera risken för att tolka respondenternas svar felaktigt (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016, s. 90).

Språkets betydelse togs också i beaktande vid intervjuerna. Jag strävade efter att använda ett relativt enkelt och avslappnat språk för att respondenterna skulle slappna av och även förstå frågorna fullt ut (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016, s. 93). Förutom att spela in intervjuerna skrev jag även ut kommentarer om intervjusituationen efter intervjuerna, och inkluderade exempelvis gester och stämning. Detta gjordes för att skapa en helhetsbild av kommunikationen och i linje med hermeneutikens tolkningslära kunna dra slutsatser som baserades på intervjus helhet (Fejes & Thornberg, 2019, s. 75). Anledningen till att detta skrevs ned efter intervjun var att öka chanserna för ett avslappnat samtal, då förändring av anteckningar kan bidra till att respondenterna känner sig bedömda och därmed påverka deras svar (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 521).

Andra viktiga aspekter som togs i beaktande under intervjuerna var att inte vara dömande, låta respondenterna få tid till att svara och inte bli stressad över eventuella

tysta perioder och att verkligen vara närvarande och engagerad under hela intervjun (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016, s. 123).

6.4 Metodens för- och nackdelar

Intervju som metod har både för- och nackdelar. Fördelar med metoden är, som tidigare nämnt, att man kan nå en djupare förståelse av respondenterna än vid exempelvis enkäter. I en intervjusituation kan intervjuaren tolka kommunikationen som förutom den verbala delen även inkluderar kroppsspråk, gester och engagemang. Här finns också chans att förtydliga frågor som annars kanske hade missförstått (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016, s. 123).

Det finns även risker med metoden. Det är omöjligt att veta om respondenterna är helt ärliga i sina svar. Det finns en risk att de svarar det som de tror att intervjuaren vill höra (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016, s. 123). De som intervjuas i detta fall är dessutom elever, vilket innebär en maktobalans från början då jag som lärare har en viss auktoritet. Denna obalans hade kunnat minska om eleverna inte kände igen mig sedan tidigare. Många elever har mött mig som praktiserande lärare eller åtminstone sett mig i korridorerna och har därmed förmodligen en bild av mig som ”lärare” och inte forskare. Jag försökte minska risken för detta genom att tydligt beskriva mina mål och syften med studien, poängtera att jag inte bedömde deras svar på något sätt och att jag är lika intresserad av svar från de elever som tycker om skönlitteratur som de elever som är av motsatt åsikt.

Även om det finns risker med att eleverna känner igen mig sedan tidigare, kan det också vara en fördel. En möjlighet är att situationen uppfattas som mindre formell än om en forskare från ett universitet kom och besökte dem, vilket skulle kunna göra att eleverna slappnar av mer och därmed uttrycker sig mer fritt och personligt vilket skulle vara positivt för studiens syfte.

6.5 Bearbetning och analys

Alla intervjuer spelades in och transkriberades i sin helhet. Transkriberingarna utfördes noggrant och pauser, betoning och ändrat tonfall noterades. Tillsammans med kommentarerna jag skrivit ut direkt efter intervjuerna, som även inkluderade stämning och kroppsspråk, skapade transkriberingarna en relativ tydlig bild över samtalet.

Efter att transkriberingarna var utförda, utfördes en innehållsanalys och kodning av materialet. Kodningen innebar att jag läste igenom materialet och markerade relevanta avsnitt utifrån den här studiens frågeställningar. Målet med kodningen var att fånga respondenternas åsikter och tankar. För att underlätta arbetet fokuserade jag på en frågeställning i taget, och var noggrann med att jämföra elevernas uttalanden för att hitta mönster och eventuella motsägelser i deras resonemang. Olika teman noterades, kopplade till attityder, bakomliggande orsaker och lärarens

undervisning. Fördelarna med kodning är att det kräver att forskaren grundligt tar del av varje detalj i intervjuerna. Dessutom är det relativt enkelt att utföra vilket är positivt i denna typ av studie, då jag både saknar tidigare erfarenhet av forskningsarbete av den här graden, samt av tidsmässiga skäl. Nackdelen med metoden kan vara att man mer eller mindre medvetet reducerar material för att få det att passa in i en viss kategori (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 243). För att minska risken för att det skulle inträffa ägnade jag mycket tid med att jämföra motsägelser i materialet och inkludera dessa i analysen.

Materialet analyserades utifrån det sociokulturella perspektivet samt motivationsteorierna medbestämmandeteorin, den socialkognitiva teorin samt teorin om förväntningar och värden. I analysen togs även den icke-verbala kommunikationen i särskilt beaktande då analysen utfördes med hermeneutiks ansats, vilket innebär att helheten i samtalet spelar en betydande roll (Fejes & Thornberg, 2019, s. 75). Det innebär att förutom det som uttryckts verbalt analyserades även kroppsspråk och stämning. Att endast skriva ut det som sagts i intervjuerna kan resultera i att relevanta delar går förlorade – transkriberingar av intervjuer ska inte ses som utskrifter utan levande samtal (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 232). Då det sociokulturella perspektivet vidhåller att kunskap produceras tillsammans med andra spelar även den intervjuades perspektiv en avgörande roll för det som kommer fram i samtalet. Därför inkluderade analysen även att försöka slå fast elevernas perspektiv med hjälp av frågorna hur och varför. Två frågor som användes i analysen var: hur uttrycker sig eleverna och vilka skäl kan finnas till att de uttrycker sig så?

6.6 Generaliserbarhet

Det finns flera aspekter som kan påverka aktuell studies generaliserbarhet. Först och främst är studien relativt liten, vilket innebär ett begränsat material (i detta fall nio individers utsagor om skönlitteratur). Ju större studie, desto mer data har man chans att samla in och därmed ökar chanserna att kunna dra säkrare slutsatser och göra bredare generaliseringar.

Dessutom är studiens metod kvalitativ och syftet är att undersöka olika individers attityder gentemot skönlitteratur. Det i sig innebär att man får reda på just dessa individers upplevelser, attityder och tankar. Givetvis hade man fått andra svar om man talat med andra personer. Det innebär att det kan vara svårt att dra säkra slutsatser på ett bredare plan (Cohen, Manion & Morrison, 2018, s. 321). Det i sin tur innebär dock inte att kvalitativa studier inte tillför något, utan snarare en acceptans i att varje forskningssituation är unik och att respondenter återger sin bild av verkligheten samtidigt som forskaren analyserar och återger verkligheten utifrån sin subjektivitet. Med det sagt är det viktigt att forskaren, i detta fall jag själv, återger

min egen förkunskap och erfarenhet i ämnet, såväl som relaterar tolkningarna till ett teoretiskt ramverk som kan stärka tolkningen (Fejes & Thornberg, 2019, s. 20).

Avslutningsvis är det även möjligt att lyfta frågan om det överhuvudtaget finns ett behov av att generalisera. Själva antagandet att generaliseringar skulle vara positiva för forskningen innebär att man förutsätter att det finns en sanning som existerar i alla tider och hos alla människor, något som det sociokulturella perspektivet motsäger. Kunskap ses i stället som något historiskt och socialt kontextualiserat i form av handling och förståelse i den sociala världen (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 310).

6.7 Studiens kvalitet

För att forskning ska ha någon funktion är det förstås viktigt att den håller hög kvalitet. Ett av begreppen som används för att kontrollera detta är validitet. Det handlar om att man undersöker det man ska undersöka och ingenting annat (Fejes & Thornberg, 2019, s. 275). Begreppet har sin grund i kvantitativa undersökningar men går även att applicera på denna uppsats. För att eftersträva att studien har hög validitet har följande frågor använts:

- Är forskningsfrågan (syfte och frågeställningar) lämpad för kvalitativ forskning?
- Passar de valda datainsamlings- och analysmetoder som använts med studiens syfte och frågeställningar?
- Hur väl besvarar resultatet forskningsfrågan, alltså studiens syfte och frågeställningar? Svarar resultatet på andra frågor än studiens forskningsfråga, ”glider” resultatet bort från forskningsfrågan?

Fejes & Thornberg, 2019, s. 274f

Dessutom har ambitionen under arbetets gång varit att vara så strukturerad och tydlig som möjligt, både gällande datainsamling, analys, och disposition av uppsatsen. Allt detta innebär en ökad validitet (Fejes & Thornberg, 2019, s. 276).

Ett annat begrepp som är vanligt förekommande i diskussionen om forskningsrapporters kvalitet är reliabilitet. Begreppet är inte helt enkelt att applicera på en kvalitativ undersökning, då det handlar om att man ska komma till samma slutsats om man utför studien på nytt. I en intervjusituation handlar det om att respondenterna ska ge samma svar oavsett vem som ställer frågan och oavsett miljö eller dagsform (Kvale & Brinkmann, 2020, s. 295). Med tanke på att studien utgår från det sociokulturella perspektivet är det svårt att anta att detta skulle vara fallet. Det sociokulturella perspektivet innebär tvärtom att individer påverkar varandra, och samtals dynamik är beroende av dem som för samtalen (Jakobsson, 2012, s. 120). Av den anledningen är det svårt att tro att en annan person med andra förkunskaper och andra ingångar till ämnet skulle ställa samma frågor och få samma svar som jag själv fick. Det är inte heller relevant i fråga om studiens tillförlitlighet.

För att en studie ska vara tillförlitlig ska det i stället klargöras vilka förutsättningar och utgångspunkter studien tar avstamp i, vilket har gjorts i tidigare avsnitt där egna erfarenheter samt tidigare forskning presenteras. Studiens förutsättningar beskrivs även under rubriken ”Genomförande och urval” där jag redogör för urvalet av respondenter. De teoretiska antaganden som görs ska förklaras och sättas i ett sammanhang, och det perspektiv forskaren utgår från ska vara tydligt. Även den aspekten har eftersträvat i tidigare avsnitt, där det sociokulturella perspektivet och motivationsteorierna som använts har förklarats. Studien ska vara genomgående tydlig, strukturerad och tillföra intressanta aspekter för forskningsområdet. Metoderna ska vara noggrant utförda och tydligt beskrivna, vilket återfinns i det sjätte kapitlet, ”metod”. Slutligen ska även det empiriska materialet som används granskas kritiskt och från olika perspektiv (Vetenskapsrådet, 2017, s. 25). Även detta har gjorts med hjälp av kodningen som gjordes efter transkriberingen av intervjuerna. Där framkom en del motsägelsefulla resultat vilket krävde analys från olika perspektiv för att blir begripliga.

6.8 Etiska överväganden

I all forskning krävs att etiska överväganden görs. Det handlar om att tänka igenom hela studiens upplägg för att säkerställa att studien är tillförlitlig och ärlig samt att man visar respekt mot deltagare, kollegor, samhälle, kulturarv och miljö (Vetenskapsrådet, 2021). De överväganden som görs innebär hela tiden avvägningar mellan olika intressen, som strävan efter ny kunskap kontra skydd mot individer som deltar i studier. De allmänna regler som formulerats hos Vetenskapsrådet är följande:

- 1) Du ska tala sanning om din forskning.
- 2) Du ska medvetet granska och redovisa utgångspunkterna för dina studier.
- 3) Du ska öppet redovisa metoder och resultat.
- 4) Du ska öppet redovisa kommersiella intressen och andra bindningar.
- 5) Du ska inte stjäla forskningsresultat från andra.
- 6) Du ska hålla god ordning i din forskning, bland annat genom dokumentation och arkivering.
- 7) Du ska sträva efter att bedriva din forskning utan att skada människor, djur eller miljö.
- 8) Du ska vara rättvis i din bedömning av andras forskning.

(Vetenskapsrådet, 2017, s. 8)

Ovanstående regler gäller all forskning och har tagits i särskilt beaktande under arbetet med studien genom att bland annat beskriva utgångspunkterna för studien, både utifrån ett personligt perspektiv och i relation till tidigare forskning. Metoder och resultat är beskrivet under respektive kapitel. Samtliga resultat som framkommit är framtagna av mig personligen och satt i relation till tidigare forskning.

I aktuell studie används intervju som metod, vilket innebär att individskyddskravet träder in. Det innebär att forskaren ska skydda deltagande individer från kränkning och skada (Vetenskapsrådet, 2017, s. 13). I denna studie berörs inte särskilt känsliga eller personliga frågor, men det innebär ändå att forskaren visar hänsyn, och inte tvingar fram deltagande eller svar på något sätt. Deltagarna i denna studie informerades om deras rätt att avstå från medverkande både skriftligt och muntligt. Eleverna påmindes om detta även vid intervjutillfället. Deltagarna är anonymiserade, vilket innebär att de deltagandes identitet aldrig nämns i uppsatsen. I stället för namn kallas deltagarna för respondent A, B, C och så vidare. Skolans namn har ersatts med bokstaven X i informationsbrevet som presenteras i Bilaga 1. Respondenterna kortfattat utifrån årskurs, kön, studieprogram och kurs. Materialet som samlats in under studiens gång har behandlats konfidentiellt, vilket innebär en allmän försäkran om att inte sprida materialet till obehöriga (Vetenskapsrådet, 2017, s. 40).

7. Resultat

Studieresultatet kommer att presenteras utifrån innehållsanalysen som utfördes efter intervjuerna. Intervjufrågorna utgick från frågeställningarna, det vill säga hur eleverna själva beskriver sin attityd till skönlitteratur och skönlitterär läsning, vad deras attityd grundas i och hur en motiverande litteraturundervisning skapas utifrån ett elevperspektiv. Intervjuguiden finns med som bilaga 2 sist i uppsatsen. Deltagarna i intervjuerna beskrivs kortfattat utifrån årskurs, kön, studieprogram och kurs. När citat skrivs ut i kommande avsnitt, skrivs respondentens bokstav ut för att markera vem som talar. När jag som intervjuare talar skrivs bokstaven O ut. Fetmarkerad text används för att visa betonade uttryck eller ord.

7.1 Intervjudeltagare

Som tidigare nämnt eftersträvades att intervjua tio elever, men på grund av yttre omständigheter blev det endast nio elever som kunde ställa upp. Nedan presenteras eleverna utifrån kursprogram, kön och årskurs. Dessa uppgifter presenteras för att ge en bild av respondenterna utan att riskera deras anonymitet. Gällande kursbeskrivningen står SVA för svenska som andraspråk och SVE för svenska.

Deltagare	Årskurs	Kön	Studieprogram	Kurs
Respondent A	2	Kvinna	Samhälle	SVA
Respondent B	1	Man	Handel	SVE
Respondent C	1	Kvinna	Handel	SVE
Respondent D	1	Kvinna	Handel	SVE
Respondent E	1	Man	Handel	SVE
Respondent F	1	Kvinna	Handel	SVA
Respondent G	1	Man	Samhälle	SVE
Respondent H	1	Kvinna	Samhälle	SVE
Respondent I	1	Kvinna	Samhälle	SVE

7.2 Attityder till skönlitteratur

Resultatet visar att många elever har både positiva och negativa attityder inför skönlitteraturen. Åtta av eleverna som deltog i intervjuerna uttryckte vid ett eller flera tillfällen positiva attityder till skönlitteratur och beskrev bland annat skönlitteraturen som avkopplande, harmonisk och mysig. De beskrev hur skönlitteraturen öppnade dörrar till andra världar, och gav chansen att lära sig mer om allt från främmande kulturer, olika moraliska dilemman och ordkunskap. En av eleverna uppfattade skönlitteraturen mer negativt än övriga och upplevde att man via skönlitteraturen oftast bara tog del av tomma ord. Även denna elev uttryckte dock att det fanns en chans att uppskatta litteraturen, med att det krävde att boken skulle vara spännande, eftersom läsningen annars upplevdes som meningslös. Trots att många elever hade positiva associationer till skönlitteraturen framkom även en hel del motsättningar i elevernas svar. Både positiva och negativa attityder redovisas nedan, med avstamp i de positiva.

7.2.1 Positiva aspekter med litteraturläsning

Intervjuerna inleddes ofta med att eleverna själva fick definiera skönlitteratur och berätta vad de tänkt om begreppet. Respondent A uttryckte direkt "Magi!" och vidareutvecklade resonemanget med att litteratur inte alltid är speglingar av verkligheten utan att man i stället får chans att vila från den vanliga världen. Hon upplevde den skönlitterära läsningen som mer intressant och roligt än fackböcker. Hon nämnde även att litteraturen var mer vilsam än Internet och att hon vände sig till skönlitteraturen när intrycken från skärmen blivit för många. Hon avslutade resonemanget med att förklara hur hon behöver vara på "rätt humör" för läsningen för att uppskatta den fullt ut och att den då är en mysig aktivitet.

Respondent D uttrycker fler negativa än positiva saker med litteraturläsningen, men förklarar också att om det är en bok som hon kan relatera till och känna intresse inför, ändras attityden:

D: Men sen (...) Jag tror det har mycket med att jag inte har hittat en bok som jag tycker är intressant och då blir det inte kul att läsa...

O: Nej, precis...

D: ... för om du läser om någonting intressant och någonting som du kanske kan relatera till...

O: Mm...

D: ... då det blir det ändå en underhållning att läsa och (.)

O: Jaa

D: ... och inte bara någonting jobbigt som du måste göra.

Respondent I uttrycker liknande resonemang fast utifrån begreppet spänning; om boken upplevs som spännande ändras attityden och man blir mer intresserad.

En annan elev som även han resonerar kring skönlitteratur och spänning är respondent E. Han uttrycker att skönlitteraturen är "en fyra-femman" när han ska

gradera skönlitterär läsning på en skala från 1-10 och vidareutvecklar med att förklara sina känslor när ett litteraturområde startas upp i skolan:

E: Ja du... Jobbigt, men ändå roligt. Alltså det... Det blir lite spännande, du får göra något annat än att behöva liksom skriva hela tiden.

O: Mm...

E: Du får ju läsa i stället och liksom... Läsa nått nytt.

Även respondent C nämner spänning som en viktig del för att upprätthålla en positiv attityd inför skönlitterär läsning, och beskriver hur skolläsningen ofta saknar det elementet; böckerna har ofta upplevts som tråkiga och därmed påverkas attityden. Hon beskriver även skönlitteraturen som underhållande och säger att det är skönt att läsa, men bara så länge boken är tillräckligt bra för att hon ska kunna skapa mentala bilder:

C: För då kan man komma in och inte... Alltså, man läser men man får typ upp bilder i huvudet också.

O: Mm...

C: Och det kan ju göra det lite mer underhållande än att det bara är text.

O: Jaa... Exakt. Just det.

C: För det tycker jag personligen är ganska skönt när det blir.

O: Mm. Att man skapar inre bilder?

C: Mm, precis. Att man läser men man ser typ inte texten fast man läser... Alltså, förstår du hur jag menar?

O: Mm. Ja, jag fattar.

C: Alltså, man ser bilderna men läser samtidigt.

O: Det blir som en mental film.

C: Mm, precis.

O: Jaa...

C: Det är väldigt lugn... eller, underhållande och skönt.

Även respondent F pratar om de mentala bilder som skapas vid litteraturläsning och beskriver det som intressant och roligt att läsa tack vara detta.

Respondent G beskriver skönlitteraturen som "Alltså en harmonisk och härlig, berättelse liksom", och respondent H säger att skönlitterär läsning är för nöje och avkoppling och en lugn aktivitet. Sammanfattningsvis uttrycker de flesta elever att skönlitteraturen kan vara en positiv aktivitet som både erbjuder vila från verkligheten och spännande äventyr.

7.2.2 Den jobbiga, givande läsningen

Trots att alla elever på något sätt uttrycker positiva aspekter med skönlitterär läsning beskriver också alla elever utom en hur läsningen kan upplevas som jobbig. Den elev som inte nämnde detta var respondent A, alltså en elev i årskurs 2 som läste svenska som andraspråk. Det är dock värt att notera att hon upplevde att hennes klasskamrater uttryckte att skönlitteraturen var jobbig att ta sig an, vilket uttrycktes tydligt när läraren introducerade ett litteraturområde, exempelvis.

Övriga respondenter uttryckte vid ett eller flera tillfällen att läsningen var ansträngande. Respondent B, C och F tog upp vikten av att det skulle vara lätt att komma in i berättelsen för att man skulle kunna uppskatta litteraturläsningen. Respondent C uttryckte det på följande vis, efter att ha fått frågan om vad hon tyckte om att läsa skönlitteratur:

C: Alltså, då vill jag inte att det, det ska liksom ta typ 100 sidor att, att man ska komma in i själva, liksom en handling,

O: Mm

C: ... snabbt ändå. I några sidor, och inte vänta typ en tredjedel av boken innan det blir, liksom, hända nånting.

O: Jaa, precis...

C: Det... Det ska liksom börja med att, nånting, det behöver liksom bli lite spännande.

O: Jaa.. Att man hamnar direkt i berättelsen?

C: jaa.. Så det inte blir att man, att det känns som att det handlar om samma sak...

O: Jaa...

C ...jättelångt in i boken.

Att det ska hända saker snabbt, gärna snabbare än vad man vanligtvis upplever i läsningen, är en frekvent återkommande åsikt. Man vill inte ödsla tid på att läsa ord som inte levererar spännande eller äventyrligt innehåll. Även respondent I, som var den som var mest negativ till läsningen, uttrycker att om boken är spännande finns det ändå möjlighet att uppskatta den, trots att man egentligen inte tycker om att läsa.

En annan elev, respondent G, uttrycker att han läser en hel del (även om det för tillfället oftast handlar om facklitteratur och inte skönlitteratur), och beskriver läsningen som harmonisk och härlig i ena stunden. När han får frågan om hur han uppfattar läsningen och sin egen läsförmåga säger han dock:

G: Drygt och lätt!

O: Drygt och lätt?

G: Jaa. Så, när man väl läser är det lätt, men det är drygt att läsa.

O: Jaa, okej.

G: Mm

O: På vilket sätt är det drygt då?

G: Tråkigt att läsa!

O: Är det... Och varför är det tråkigt?

G: (.) Ja, för att bara läsa, händelser, det är såhär... Näe, det funkar inte för mig.

O: Är det lite segt då eller är det..?

G: Jaa, jag fäster mig inte i böcker

O: Näe... Jag tänker...

G: Orkar inte sitta still!

Hans uttalande är intressant och motsägelsefullt. Å ena sidan har han tidigare beskrivit läsningen i positiva ordalag, men när samtalet utvecklas kommer också en annan sida fram. Även här går det att anta att läsning är en för långsam aktivitet, han

orkar inte sitta still, och studsar nästan på stolen samtidigt som han uttrycker detta. Han återkommer till det positiva i läsningen senare och nämner då att det ska vara action i böckerna han läser, och att han helst vill läsa snabbt och inte behöva stanna upp och svara på frågor.

Överlag verkar det finnas en otålighet hos flera av ungdomarna som skapar ett motstånd mot litteraturen vilket gör att den upplevs som jobbig och långsam. Intressant nog är ändå deras första beskrivning av skönlitteraturen mer positiv. Det gör att det går att ana att det ena inte behöver utesluta det andra; det är fullt möjligt att uppleva skönlitteraturen som både ansträngande *och* avslappnande, jobbig *och* givande.

7.2.3 Skolläsningen och fritidsläsningen

Flera av eleverna skiljer på skolläsning och fritidsläsning. Respondent H är en av eleverna som verkligen uppskattar läsning men uttrycker följande gällande skolläsningen:

H (.); Eh, jaa. Det ...(.) Det blir ju ofta, ja men som jag sa tidigare, att man blir lite, det blir lite mer att man är stressad,

O: Mm

H: ... känner att det här måste jag göra, och då blir det inte lika kul. Det spelar ingen roll om jag har valt boken själv, det kan fortfarande bli lite...

Eh... Ja, som, ja som att det känns lite som att man är påtvingad att läsa!

Ovanstående uttalande är egentligen inte speciellt märkligt, med tanke att det faktiskt är en påtvingad aktivitet, oavsett vad man som lärare gör för att skapa glädje omkring den. Trots att hon uttrycker detta svarar hon även att hon skulle bli glad om hon fick veta att ett nytt litteraturområde skulle påbörjas i kursen – en slutsats då blir att det är skolarbetet överlag som uppfattas som tvingande, och inte skönlitteraturen i sig. En annan elev, respondent D, uttrycker att det är viktigt att pressen inte blir för stor gällande läsningen, helst ska man inte behöva läsa för långt varje gång och man bör också kunna lyssna på boken.

Flera elever uttrycker att fritidsläsningen är mer positiv än skolläsningen. Ironiskt nog är det dock bara en av de elever som uttrycker detta som faktiskt läser på fritiden. Respondent B uttrycker följande när han beskriver varför det är svårt att avsluta en bok på egen hand:

B: När jag läser, bara läser för kul sak

O: Mm

B: Det är som om man tröttnar... Vad ska man säga. Som en maträtt.

O: Mm

B: Som man tycker är jättegod när, två veckor.

O: Mm

B: Och sen bara, nej, nu vill jag inte ha den mer.

Drivkraften att ta sig igenom en bok fattas ofta. Det tar för lång tid, vilket är möjligt att koppla till otåligheten som nämns föregående avsnitt.

7.3 Attitydernas grund

Eleverna som deltar i studien verkar bli påverkade av både familj och vänner gällande skönlitterär läsning, fast på olika sätt. Enligt de elever som deltar i studien är det mycket ovanligt att ungdomar läser för nöjes skull. Boken upplevs som ålderdomlig av många. De elever som uttrycker mest positiva attityder till skönlitteraturen verkar se djupare värden med att läsa skönlitteratur i jämförelse med de elever som är mer negativt inställda. Ovanstående fenomen redovisas nedan.

7.3.1 Familjs och vänners betydelse

Av alla elever som intervjuades upplevde ingen att deras vänner läste eller uppmuntrade att läsa. De flesta elever skrattade vid frågan, och det uppfattades som helt otänkbart att prata om skönlitteratur med sina vänner. Åtta av eleverna hävdade att det aldrig skulle kunna komma upp som ett samtalsämne, och respondent H, sa:

O: Är det nånting som skulle kunna komma upp som ett samtalsämne nångång, eller?

H: Ja, ja det är i så fall om jag tar upp det men...

O: Ja, okej!

H: Det är ingen annan som skulle göra det tror jag, och då är det lite såhär... Jag skulle kunna säga att, den här boken vill jag läsa! Och så bara fy, vad tråkigt skulle dom säga.

Många av respondenterna har dock föräldrar och/eller mor-och farföräldrar som läser. De har ofta läst mer som barn, både själva och via högläsning. Det upplevs dock inte som att släktingar har speciellt stort inflytande när det kommer till att få eleverna att läsa mer skönlitteratur, utan snarare tvärtom; om en nära släkting uppmuntrar till läsning blir ungdomarna mer negativt inställda. Respondent D imiterar sin mormor när hon tipsar om böcker, och imitationen ger uttryck för att personen mest upplever tipsen som löjeväckande. Respondent H uttrycker att hennes pappa ofta uppmuntrar henne till läsning men att varje gång det händer, så känner hon ett starkt motstånd och som att hon blir tvingad att läsa vilket dödar läslusten. Respondent I, som är den som är mest negativt inställd till att läsa skönlitteratur, berättar att även om hennes mamma skulle kunna ge tips om skönlitteratur så skulle hon ändå inte uppskatta det eftersom hon inte tror att det de tycker att samma saker är intressanta. Respondent A får ofta tips av sina föräldrar, men berättar att det gör att hon blir negativt inställd till böckerna – hon säger dock också att hon ibland blir motbevisad när hon väl testat att läsa det som föräldrarna tipsat om.

7.3.2 Boken, det uråldriga mediet

Flera av eleverna uttrycker att boken är ett mycket gammalt medium. Boken beskrivs som ålderdomlig, något som ofta jämförs med nyare medier som TV och

smartphones. Eleverna menar att dessa medier erbjuder enklare, mer avslappnande sätt att ta del av berättelser, eftersom de inte kräver någon mental ansträngning. Respondent B säger:

O: dina vänner, läser de någonting då?

B: (...) ehh nej jag tror faktiskt inte att de läser så mycket...(.) Eh, dom läser väl via skolan när, när det är såhär... De läser ju via skolan skulle jag tro, det kanske nån, nån fåtal som läser.

O: Mm

B: Men jag tror inte att det är lika mycket nu. Om du hade frågat, om vi säger att jag hade levt för 40 år sedan...

O: Mm

B: ... då tror jag att du skulle få, om du hade samma fråga då, då skulle nog jag sagt att flera läste, men jag tror inte nu att det...

O: Varför tror du inte det då? Vad tror det beror på liksom?

B: Jag tror att dels teknologin och att det är en samhällsutveckling som har gått emot telefon, att det ska gå, allt ska gå mycket snabbare

O: Mm, jaa.

B: Att det ska vara mer uppkopplat. Och att när det gick över till TV så, jag tror att alla bara, åh, kolla här, det finns ett, fler, ett annat sätt!

O: Jaa

B: Som kanske är lättare, och bättre. Men sen tror jag också att det kanske inte är lika, alltså trendigt.

Även om det även uttrycks att den skönlitterära boken har potential att vara avslappnande, verkar det uppstå ett motståndsförhållande mellan avslappning och den ansträngning som krävs för att läsa, och speciellt i förhållande till att exempelvis streama en serie på *Netflix*. Respondent C tror inte att det finns något större intresse för den skönlitterära boken i samhället längre. Respondent E beskriver läsning som en äldre form av historieberättande, och säger också "Ofta så är de flesta böckerna lite gamla eller äldre". Överlag uttrycker eleverna att bild/och eller ljud ger ytterligare en dimension till berättelsen. Som tidigare nämnt uttrycker även en del elever att de ibland, om det är en bra bok, lyckas skapa egna, mentala bilder. Det händer dock inte alltid utan beror på vad man tycker om boken.

Ytterligare ett fenomen som framkommer av resultatet är att flera elever uttrycker att det går långsamt för dem att läsa. Det skulle kunna vara kopplat till att eleverna är vana vid att ta del av mer moderna medier som erbjuder snabbare berättelser än vad boken gör. Det blir intressant när en elev, respondent C, uttrycker vad långsamt innebär för henne (i citatet har hon fått beskriva vad hon tycker om boksamtal):

C: Då och sen när man pratar lite med andra för att då kommer man också på idéer om, okej vad kan jag skriva om?

O: Mm, ja precis. Så att man inte sitter helt själv med det?

C: Näe, för då kan jag tänka själv att jag sitter i typ **fem minuter** och tänker vad ska jag skriva! (skratt)

O: mm

C: ... innan man kommer in i det.

Uttalandet tolkas av mig som att fem minuter i egna funderingar är en lång tid, vilket skapar en annan bild av vad långsamhet innebär än vad jag tidigare reflekterat över. Det blir tydligt att vad som uppfattas som långt är en definitionsfråga som det råder delade meningar om.

7.3.3 Skönlitterär läsning som menings- och identitetsskapare

En gemensam nämnare för de elever som uttrycker sig mer positivt om den skönlitterära läsningen är att de verkar se en djupare mening med den skönlitterära läsningen. De som är mer negativt inställda ser skönlitteraturen som ett sätt att utöka sin läsförståelse och ordkunskap, men ser inga andra värden. De elever som läser svenska som andraspråk värderar den skönlitterära boken högt för att de lär sig både språk och kultur via den. Även de elever som läser svenska och har en mer positiv attityd till läsningen nämner etik och moral som viktiga skäl till att man läser skönlitteratur i skolan. Detta anser de vara viktigt för att man ska lära sig mer om goda ting och beteenden samt undvika sämre alternativ. De anser helt enkelt att litteraturen kan bidra med både bra och mindre bra exempel på hur man kan agera i livet. De nämner också skönlitterär läsning som avkopplande och harmoniskt i högre grad än vad de elever som inte är lika positivt inställda gör.

Ytterligare ett fenomen som kommer upp under en del av intervjuerna är identitetsskapande. Respondent C uttrycker exempelvis att hon kan bli intresserad av att läsa under perioder när hon hittar ett nytt intresse, och då gärna läser berättelser som på något sätt involverar detta intresse. Hon uttrycker också att intressen ofta går över, och att det då inte uppfattas som lockande att läsa dessa berättelser längre. Respondent B uttrycker att han verkligen inte uppskattar berättelser som skrivs i jag-form då de är för ”pushiga” och ”på”, vilket han beskriver bland annat i detta citat då vi diskuterar vad som gör att man kommer in i vissa berättelser lättare än andra:

B: Jag tror det beror väldigt mycket på för alla skriver ju lite olika, på olika sätt.

O: Mm

B: Och också om det är i jag- form eller om det är i 3:e person.

O: Vad tycker du är skillnaden där då?

B: Jag tycker ”jag” bli för på.

O: Ah, okej.

B: Att det blir för mycket såhär... Jag såg den här bilden och jag går nu hem för jag tycker det är bra. Jag tycker det är bättre att han, han går hem, alltså, jag tycker det är bättre med han.

Diskussionen fortsätter med att vi pratar om att man ibland blir tvingad in i olika perspektiv i litteraturen och det är något eleven inte uppskattar.

Ytterligare en faktor som hör till identitet och litteratur är hur eleverna ser på läsaren. De blir ombedda att beskriva läsaren utifrån vilken stereotyp de först tänker på, och

flera uttrycker att läsaren är en person som läser väldigt mycket. Man verkar inte uppfatta att en läsare har så många fler intressen än att just läsa, och personer som läser gillar ofta att vara ensamma och ha det lugnt och tyst omkring sig för att kunna läsa. Det kommer också upp åsikter om att läsare ofta är smarta, har lätt att känna sig in i andras känslor och är väldigt fokuserade som personer. Respondent E är den enda som uttrycker att en läsare kan vara precis vem som helst och att inga särskilda egenskaper krävs för att vara en läsare.

7.4 Motiverande litteraturundervisning

För att ta reda på hur en motiverande litteraturundervisning skapas ur elevernas perspektiv ställdes frågor om hur en motiverande lärare är. Diskussionen berörde vilka egenskaper som är positiva för att eleverna ska känna sig motiverade till skolarbete i allmänhet, och skönlitteratur i synnerhet. En del av eleverna gav också exempel på hur de har arbetat med skönlitteratur i skolan tidigare och hur de upplevt det. Resultatet redovisas nedan.

7.4.1 Den engagerade och lyssnande läraren

Alla elever som intervjuades nämnde vid minst ett tillfälle att det var väldigt viktigt att läraren lyssnar till elevernas röster i undervisningen. En lärare som inte har förståelse för att man lär sig på olika sätt, aldrig ger olika alternativ och är alltför sträng beskrivs i negativa ord. Respondent A beskriver hur hon haft svårt med den japanska undervisningsstilen när hon bott i Japan. Hon har upplevt att lärarna där inte har något intresse för elevernas åsikter. Hon säger:

A: Jaaa. (.) Jag gillar inte Japan... japanskt utbildningssystem.

O: Okej!

A: För att det är bara läraren som står framför klassrummet och skriver allting ner på tavlan. Och hon, eller, vi får texten, text att läsa, eller skönl, en, en del av en litteratur att läsa.

O: Okej! Bara en kortare del, liksom?

A: Mm... Typ en viktig scen, eller nått.

O: Mm...

A: Vi får läsa den, och sen ska vi skriva, vad händer och vad, va den där karaktären känner, och sånt, och hon beskriver **allt!** Och vi ska bara...

O: Jaha...

A: Teck, anteckna ner den.

O: Okej...

A: Från, vad läraren säger. Och ibland har jag, typ olika känslor, än vad hon säger.

O: Jaa...

A: Så jag gillar inte det.

O Just det, att man får som ett rätt svar...

A: Jaa

O: ... av läraren liksom

A: **Jaa!**

Hon fortsätter sedan diskussionen med att jämföra med litteraturundervisningen i USA där hon upplevt att lärarna lyssnar på elevernas diskussioner under läsningen

och att det är deras upplevelser som är i centrum. Även respondent H uttrycker att det inte upplevs motiverande när undervisningen är ”svart eller vit” och förklarar vad hon menar genom att imitera en omotiverande lärare: ”nu ska ni läsa en bok, välj bok och läs!”. Respondent F diskuterar vad som kännetecknar den stränga läraren, och beskriver hur denne bestämmer allt själv, något som upplevs som omotiverande. Vidare beskriver hon att om det bara finns ett alternativ, slutar det ofta med att man inte gör det ändå då det upplevs som ett tvång i jämförelse med när man kan välja mellan olika uppgifter och arbetssätt. Respondent E uttrycker att det är viktigt med en god relation till läraren och att det kräver tid och empati från lärarens håll. Det är viktigt att läraren bryr sig om elevernas resultat men också deras välmående.

Glädje och engagemang nämns som viktiga egenskaper hos en lärare av många av eleverna. Respondent H beskriver hur man tydligt märker om läraren inte själv tycker det är roligt med undervisningen och att det resulterar i att man själv inte heller känner någon motivation. Respondent C säger att det är viktigt med en livfull och engagerande undervisning för att man ska bli motiverad. Även respondent E och G pratar om vikten av att läraren utstrålar glädje och energi för att undervisningen ska upplevas som lustfylld.

7.4.2 Tydlig och varierande undervisning

Många av eleverna tar upp vikten av tydlighet och variation i undervisningen. Variation innebär både att man gör olika saker både under en lektion och från vecka till vecka. Respondent C ger ett exempel på en lärare som aldrig gjorde någonting oväntat när det kom till undervisningen; det var samma upplägg lektion efter lektion, och upplägget inkluderade dessutom ofta stenciler och liknande som uppfattades som mycket motivationssänkande. Hon förklarade att man behöver känna någon form av utveckling även i fråga om lektionsinnehåll, och lektionsinnehållet får gärna ha en autentisk koppling till livet utanför klassrummet. Hon beskriver att man inte enbart vill känna att man är i klassrumsmiljö utan man vill att det ska hända saker i undervisningen som knyter an till livet utanför skolan.

Flera elever uttrycker även att det är svårt att hålla fokus på läsning under alltför långa stunder. Respondent G säger följande när han får frågan om hur en mindre rolig litteraturlektion skulle kunna se ut:

- G: Läsa hela lektionen
- O: Det är inte kul?
- G: **Näe!** (skratt)
- O: (Skratt) Hur länge är maxläsning då?
- G Femton minuter
- O: Jaa... Sen...
- G: Sen tycker jag att det inte går nå mer.

Även respondent E uttrycker liknande resonemang och beskriver hur tankar och energi glider iväg på annat om man håller på för länge med samma uppgift. Respondent H talar även positivt om variation för motivation.

Förutom att variera lektionsupplägg och innehåll tar eleverna upp vikten av tydlighet och struktur. Man uppskattar att veta vad som gäller. Respondent D säger följande:

D: Eh, och sen (...) alltså att det ee (.) Hur ska jag förklara... Det är såhär välstrukturerat...

O: Mm...

D: Att det e (...) alltså att...

O: Man vet man vad som gäller?

D: Klara instruktioner och sånt.

O: Ja precis.

D: Tydlig.

Även respondent B är inne på liknande spår när han beskriver hur hans favoritlärare skiljer sig från en tidigare lärare som han inte uppskattade lika mycket. Lärarens namn är ersatt med markeringen *.

B: Men, *, är lite... Hon har bättre sätt att undervisa så att då gör det lite mer roligare att undervisa, för det blir på ett liksom, lite mer annat sätt.

O: Mm

B: Och då blir det ju mer roligt.

O: Ja, just det. Men om du skulle (...) beskriva hennes sätt att undervisa då? Alltså, varför är det roligt? Du säger att det är på ett annat sätt?

B: Jag vet inte, hon har en (.) Det finns ju vissa lärare som inte har nån alls tydlig planering, och man förstår inte alls vad människan vill.

O: Mm

B: Och att det inte är så tydligt och att dom direkt slänger in att det här är det vi ska göra och man får inte någon genomgång och ingen uppstart om vad det handlar om. * har ju väldigt tydliga ramar: Det här är det vi ska göra. Poff, poff, poff. Så står det 1, 2, 3, 4, 5 och så bara... det du, sen går vi till det, sen går vi till det, sen går vi till det... En tydlig liksom... Hon följer med i undervisningen mer.

Han fortsätter resonemanget med att det är viktigare att tydligheten finns än att man exempelvis får välja bok själv. Även respondent I och G talar om vikten av tydliga instruktioner.

7.4.3 Aktiviteter före och under läsningen

Flera elever vill att läsning av den skönlitterära boken inleds med en ordentlig introduktion. Man upplever att läsningen blir enklare att komma in i om man har något att referera till. Respondent A uttrycker hur hon "går vilse" när hon påbörjar en ny bok om hon saknar förkunskaper om exempelvis tidsandan eller kulturen. Respondent G talar även han om hur han vill ha en förförståelse för boken innan han börjar läsa, och kopplar detta till film. Helst vill han läsa böcker som också finns som film eftersom man då kan se trailern till filmen före läsningen och få hjälp med

att skapa bilder till berättelsen. Jag ger förslaget att läraren kan introducera boken på egen hand med exempelvis en Powerpoint-presentation, vilket han dock menar inte skulle vara lika hjälpsamt eller effektivt. Även respondent H och I talar om vikten av introduktion för att öka chanserna för en positiv läsoplevelse.

Många elever talar även positivt om högläsning som aktivitet. Det verkar inte ha någon betydelse huruvida man klassar sig själv som en bra eller mindre bra läsare; oavsett uppskattas högläsning. Respondent A beskriver högläsningen som något som ger en positiv ”berättarkänsla” och respondent G kopplar högläsning till variation; man orkar ta in mer av berättelsen om man varvar tyst läsning och högläsning under en lektion.

Boksamtal, att skriva sammanfattningar eller romananalyser samt att svara på frågor om handling och tema beskrivs som vanliga sätt att arbeta med litteraturen. Så länge arbetssätten varierar verkar eleverna uppskatta dem. Några undantag finns och det är exempelvis respondent G som upplever det störande när han måste avbryta läsningen för att svara på frågor, och respondent H som inte uppskattar känslan av att läsa och samtidigt försöka memorera det lästa för att kunna svara på frågor senare. Respondent I, som har väldigt låg motivation till läsningen, beskriver hur hon tycker det är bra med frågor till texten då det tvingar henne och andra att faktiskt läsa boken. Hon beskriver hur enkelt det är att googla sig till en sammanfattning av nästan vilken bok som helst, och att det är lätt att man gör det om det inte finns några ”kontrolluppgifter” som kräver att man tagit del av berättelsen. Boksamtal beskrivs positivt av flera elever och som en chans att bredda sin förståelse och sitt intresse för boken.

8. Diskussion

Det följande kapitlet diskuterar uppsatsens metod utifrån för- och nackdelar. Uppsatsens resultat kommer också diskuteras utifrån olika perspektiv, kopplat till både det sociokulturella perspektivet och motivationsteorier. Diskussionen utgår från uppsatsens frågeställningar:

- Hur beskriver eleverna sin attityd till skönlitteratur och skönlitterär läsning?
- Vad grundar sig elevernas attityd i?
- Hur skapas en motiverande litteraturundervisning enligt eleverna?

8.1 Metoddiskussion

Intervju som metod har, som berördes i metod-avsnittet, både för- och nackdelar. Det finns risk för att informanterna inte svarar helt sanningsenligt och att min roll som ”lärare” påverkar deras svar (Taylor, Bogdan & DeVault, 2016, s. 123). Det är givetvis omöjligt att veta om eleverna var helt uppriktiga i det som sades. Jag är trots det övertygad om att risken för oärliga svar minskade med hjälp av många följdfrågor. Dessutom lades även fokus på kommunikationen i sin helhet, det vill

säga, även kroppsspråk och stämning hos de intervjuade eleverna. Jag var även väldigt tydlig med att jag var intresserad av alla svar: negativa och positiva. Jag förklarade även varför, vilket resulterade i att eleverna verkade förstå syftet med intervjun och därmed förhoppningsvis kände att deras uppriktiga svar hade relevans.

Min roll som ”lärare” i sammanhanget upplevdes positivt av mig, trots farhågorna. Jag har mött de flesta respondenterna i ämnet idrott och hälsa och kände dem därför lite sedan tidigare. Jag upplevde att de elever som kände mig sen tidigare var en aning mer avslappnade från start än den elev som aldrig träffat mig förut (respondent A). Kanske hade min roll som lärare haft en mer negativ inverkan om jag haft eleverna i svenskämnet, och särskilt om de då upplevt något negativt i min undervisning. Det hade i så fall kunnat upplevas som känsligt och svårt att ta upp. Nu fanns det ingen sådan koppling utan endast en tidigare relation som åtminstone jag upplevt som god.

Den halvstrukturerade intervjun skiljer sig från enkäter som metod eftersom alla frågor inte ställs till alla elever. Det innebär att det är svårt att dra någon slutsats om att till exempel ”alla elever tycker samma sak angående xxx”. I detta fall hände det trots allt att vissa frågor kom upp under alla intervjuer och även att elever själva tog upp vissa ämnen mer frekvent än andra, som exempelvis vikten av att läraren lyssnade på elevernas åsikter. Det gör att man kan dra slutsatsen att det är viktigt för många av eleverna.

Intervjufrågorna skapades utifrån uppsatsens frågeställningar, syfte och teori. Då syftet med uppsatsen är att ta reda på gymnasieelevers attityder till skönlitterär läsning, samt varför dessa attityder uppkommit och hur de kan påverkas, ställdes många frågor om hur eleverna upplevde skönlitterär läsning. För att få en så heltäckande bild som möjligt över detta så ställdes raka frågor så som ” Vad tycker du om att läsa skönlitterära berättelser?”, men också frågor som ”Vilka känslor kopplar du till skönlitteratur?”. På så sätt eftersträvades hela tiden att förstå elevernas åsikter om skönlitteratur, men också deras känslor och idéer som de kanske inte själva reflekterat så mycket över före intervjun. Detta gjordes då studiens analys utförs med hjälp av hermeneutikens allmänna tolkningslära, vilket innebär att man strävar efter att förstå hur olika företeelser upplevs med fokus på helheten. Alltså, om någon del motsägs av någon annan del, påverkar det analysens resultat (Fejes & Thornberg, 2019, s. 75). Enligt det sociokulturella perspektivet spelar omgivningen en betydande roll för vilka tankar och lärdomar man gör i livet, vilket innebär att en del av frågorna fokuserade på elevernas sociala relationer och hur människorna i dessa relationer ställde sig till skönlitterär läsning. Även språkets betydelse betonas i det sociokulturella perspektivet, något som togs i beaktande genom att eleverna själva fick definiera skönlitteratur. Efter deras definition behövde jag i vissa fall förklara begreppet för att utesluta bland annat facklitteratur. På så sätt skapades en gemensam förståelse för samtals huvudfokus.

Min egen påverkan på intervjusituationen är svår att bedöma fullt ut. Trots att jag hela tiden eftersträvat en öppen och nyfiken inställning så är det svårt att påstå att jag varit 100 procent objektiv. Dessutom, enligt det sociokulturella perspektivet som underbygger hela uppsatsen så existerar inte en sådan objektivitet. Det är också svårt att veta hur man uppfattas från andra människors synvinkel. Före intervjuerna konstaterade jag att mina förutfattade meningar innebar att jag inte trodde att eleverna tyckte om att läsa skönlitteratur. Vetskapen om min egen inställning gjorde att jag ansträngde mig extra för att inte låta den åsikten skina igenom. Dock är en intressant aspekt, kopplat till dessa förutfattade meningar, min upplevelse av intervjuerna. Jag upplevde nämligen att eleverna inte verkade uppskatta skönlitteratur i speciellt hög grad. När jag sedan började analysera transkriberingarna såg jag dock många andra exempel och insåg att samtliga elever lyfte minst en positiv aspekt i sina diskussioner om skönlitteratur. En potentiell anledning till min inledande upplevelse av att eleverna inte uppskattade skönlitteratur kan ha varit att de uttryckte både positiva och negativa saker med skönlitteraturen. De negativa aspekterna stämde överens med det jag trott baserat på tidigare erfarenheter, vilket därför noterades mer omgående än de svar som innebar nya lärdomar för mig. Det innebär att mina förutfattade meningar påverkade min upplevelse av intervjuerna trots att jag före intervjuerna tänkt igenom just detta. Det är en viktig insikt i analysarbetet och det kommande arbetet som lärare. Det finns alltid skäl att arbeta vidare med sina förutfattade meningar för att ta del av en mer nyanserad bild av verkligheten.

Urvalet av elever baserades främst på tillgänglighet av praktiska skäl. De flesta elever som deltog verkar ha ganska lätt för att läsa och även den elev som inte upplevde läsningen givande uttryckte att det var en aktivitet som inte upplevdes som svår. Det går därför att anta att elever i behov av extra stöd inte var villiga att delta i intervjun. Kanske beror det på att dessa elever inte talar om läsning mer än nödvändigt, eller kanske på att det helt enkelt inte finns något intresse för ämnet. Oavsett anledning innebär det att dessa elevers röster saknas i uppsatsen. Det kan påverka studiens resultat genom att de elever som kanske har mest negativa attityder och upplevelser av skönlitteraturen inte deltagit i studien. En elev kunde inte delta i intervjuerna på grund av sjukdom. Då övriga intervjuer givit mycket information och material att analysera, togs beslutet att det räckte med nio informanter i stället för tio.

8.2 Attityder kring den skönlitterära läsningen

Den kommande delen av diskussionen kommer att beröra den första frågeställningen, alltså vilka attityder eleverna uttrycker gällande skönlitteraturen. Både positiva och negativa aspekter har redovisats i resultatet, och diskuteras vidare nedan.

8.2.1. De positiva aspekterna med skönlitteraturen

Många av eleverna redogör för hur skönlitteraturen är en avslappnande, harmonisk och lugn aktivitet. Det stämmer överens med Författarförbundets definition av skönlitteratur som en långsam konstform. Det stämmer även överens med några av studierna som sammanställdes i tidigare litteraturstudie (Nordberg, 2017, s. 74; Wilkinson et al., 2020, s. 160). För att man ska uppfatta läsningen på detta sätt verkar det dock krävas att boken är spännande eller äventyrlig samt något som kommer upp i relativt många av intervjuerna, nämligen att man kan skapa mentala bilder till texten. Detta kallas även för att skapa föreställningsvärldar, och ses av många som en viktig del i att förstå en text. Om läsaren inte kan se berättelsen framför sig på ett mentalt plan blir skönlitteraturen kanske, precis som respondent E uttrycker det, ”tomma ord”.

För att eleverna ska uppfatta läsoplevelsen som positiv verkar det också vara av vikt att boken är bra och händelserik, gärna spännande. Det är dock högst individuellt vad som upplevs som just detta, och med tanke på att klassrummet är fyllt med olika individer med olika åsikter innebär det att alla elever förmodligen inte kommer att tycka om samma typ av böcker. Antingen kan man då låta eleverna välja bok själva, eller också öva upp förmågan att skapa dessa föreställningsvärldar med eleverna. Med tanke på att flera elever nämner förmågan att skapa föreställningsvärldar som en viktig aspekt för en positiv läsoplevelse finns det chanser att läslusten ökar om man lyckas vidareutveckla denna förmåga. Det är alltså viktigt att introducera litteraturen, men även att uppmuntra diskussioner från olika perspektiv.

8.2.2 Ansträngande, men mödan värd

Som redovisat i resultatet upplevde alla respondenter utom respondent A att läsningen är ansträngande eller jobbig, om inte alltid så under vissa premisser. Respondent A utmärkte sig genom att ha gått i skolan i flera olika länder, och hon använde skönlitteraturen som ett sätt att lära sig nya ord; hon lånade ungdomslitteratur och gjorde egna ordlistor med alla ord hon inte kunde för att snabbare lära sig språket. Med det i åtanke framstår det som en ovanligt ambitiös elev. Med tanke på hennes erfarenheter av att använda skönlitteraturen för att lära sig främmande språk kontra att läsa skönlitteratur för nöjes skull på sitt modersmål, är det förstaeligt att hon beskriver nöjesläsningen som avkopplande och förhållandevis lätt. Hennes perspektiv på skönlitterär läsning skiljer sig med andra ord från resterande respondenter som inte använt skönlitteraturen på samma sätt som hon gjort. Resterande del av respondenterna uttryckte alltså att skönlitteraturen var eller kunde vara jobbig.

Att något är jobbigt behöver dock inte vara negativt. Enligt det sociokulturella perspektivet sker lärandet i den proximala utvecklingszonen, vilket alltså är den zon som sträcker sig från vad en person klarar av helt själv till vad samma person klarar

av med hjälp från omgivningen (Säljö, 2000, s. 120). En uppgift som är alltför lätt tenderar att kännas meningslös och motivationssänkande. En uppgift som är utmanande men som eleven klarar av med stöttning och hjälp är i stället motivationshöjande och stärker enligt den socialkognitiva motivationsteorin elevens självförmåga, vilket innebär en ökad motivation. Här är det alltså viktigt att man som lärare känner sina elever tillräckligt väl för att veta var gränsen går från ”jobbig” till ”för jobbig”. Att göra litteraturläsningen utmanande men inte för svår kan, med tanke på det övriga resultatet, inkludera en grundlig introduktion av boken, tydliga ramar och högläsning ibland.

En del av eleverna tog även upp skillnaderna mellan fritidsläsning och skolläsning, där den första upplevdes som mer positiv än den andra. Detta går att koppla till teorin om förväntningar och värden. Om en uppgift som man är tvingad att göra upplevs kosta för mycket i form av tid och energi sjunker motivationen till att utföra uppgiften (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 50). Om man i stället valt att läsa på egen hand är detta inte ett problem eftersom läsningen då styrs av den inre motivationen och drivkraften – man uppskattar aktiviteten i sig och därför utför man den, inte för att man är tvingad av omgivningen. Man kan även se en koppling till medbestämmandeteorin, där motivationen ökar om man upplever att man har inflytande över situationen; något som kanske saknas i en skoluppgift som måste göras oavsett vad man själv tycker om saken (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 48). Det är dock viktigt att notera att även om eleverna uttryckte att de föredrog fritidsläsning framför skolläsning, läste endast en av dessa elever frivilligt hemma. Med det i åtanke framstår skolans roll som betydande ifall vi vill att eleverna ska ta del av skönlitteratur.

8.3 Orsaker bakom attityderna

I min tidigare litteraturstudie framkom ett samband mellan en positiv attityd och en god läsförmåga (Kindstrømmer, 2022). I flera studier fanns även ett samband mellan att den skönlitterära läsningen värderades högt i ungdomarnas omgivning, och en positiv attityd (Pitcher et al., 2007, s. 392; Bardenstam, 2012, s. 51f; Wilkinson et al., 2020, s. 162) . Till viss del verkar sambandet mellan omgivning och attityd stämma överens även i denna studies resultat, men det finns undantag. Kortfattat kan det konstateras att ungdomarnas attityder inte är helt lätta att förstå då de uttrycker flera motsägelsefulla idéer och tankar om läsningen.

8.3.1 Omgivningens betydelse

Omgivningen verkar ha en betydande roll för elevernas attityder. Det gäller både vänner och familj, men på olika sätt. Vänner som inte läser talar inte heller om läsning och det verkar leda till att inte heller de som själva läser anser att det är ett intressant ämne att diskutera. I förlängningen leder det till att ingen av de intervjuade eleverna anser att läsning är ett intresse för dagens ungdomar. Familjens påverkan verkar inte vara renodlat positiv, då för mycket samtal om böcker från exempelvis

föräldrars håll i stället verkar påverka ungdomars motivation negativt. Det är möjligt att koppla dessa fenomen till den sociokulturella teorins förklaringsmodell om socialisation. Enligt teorin påverkas yngre barn mer av familjen eftersom lärandet då sker inom den primära socialisationen. Äldre ungdomar befinner sig i den sekundära socialisationen där lärandet sker främst i skolan (Säljö, 2000, s. 40). Äldre ungdomar har dessutom ofta utvecklat egna intressen och egna liv som kan vara skilda från familjelivet. Av den anledningen är det fullt logiskt att de relaterar mer till vänner än familj i vissa avseenden. Dessutom uttrycker respondenterna att föräldrarnas påverkan upplevs som tjat och därmed en yttre press som inte uppskattas, i jämförelse med när de diskuterar sina egna intressen med sina vänner, då det i stället handlar om en inre motivation som uppstår då eleverna känner medbestämmande och tillhörighet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 59 f).

8.3.2 Den ålderdomliga boken

Många av eleverna uttrycker att boken är ålderdomlig och passé. Ur det sociokulturella perspektivet kan detta kopplas till begreppet artefakter, det vill säga fysiska föremål som ingår i vår kultur. I dagens moderna samhälle är teknologin ständigt närvarande och vi kommunicerar dagligen via bland annat sociala medier. De ungdomar som intervjuades är uppväxta med denna teknologi som en självklarhet och de beskriver exempelvis film som lättare och bättre sätt att ta del av historier utan ansträngning i jämförelse med skönlitterär läsning. Ett annat exempel kopplat till samma fenomen är respondent G som ställer sig betydligt mer frågande till en Powerpoint-presentation av en skönlitterär bok i jämförelse med att få se en trailer som visar den filmatiserade versionen av samma bok. Säljö beskriver hur många av våra kunskaper och insikter finns i artefakterna som tillhör vår kultur, och hur de påverkar vårt tänkande och vår uppfattning av olika saker vi möter i livet (Säljö, 2000, s. 30). Utan möjlighet att jämföra den skönlitterära boken med att streama en film hade kanske inte skönlitteraturen framstått som så ålderdomlig och långsam. Det är även möjligt att koppla till begreppet mediering, också det från det sociokulturella perspektivet. Vi uppfattar vår verklighet i relation till de artefakter som omger oss. Utifrån det perspektivet är det dock en samhällsförändring som krävs för att boken ska bli aktuell igen. Om boken lyfts fram på liknande sätt som exempelvis smartphones via media, reklam och influencers hade kanske tankesättet utmanats en aning. Att höja bokens status ur tonåringars perspektiv skulle förmodligen vara värdefullt för att öka den skönlitterära läsningen. Det i sin tur knyter an till Svenska författarförbundets litteraturpolitiska program, där de poängterar just detta: det är inte nog att punktmarkera litteraturen genom läsveckor och dylikt. För en verklig förändring måste vi skapa ett samhälle som premierar läsning på många olika sätt (Sveriges författarförbund, 2022, s. 12).

8.3.3 Syftet med den skönlitterära boken

Att förändra hela samhället är ett stort åtagande, inte minst från en svensklärares perspektiv. Ett enklare sätt att höja bokens status är att skapa en djupare förståelse

för vinsterna med skönlitterär läsning. En del av de intervjuade eleverna verkade knappt ha reflekterat över skönlitteraturens syfte, trots att de gått tio år i skolan. De elever som hade mest positiv attityd gentemot den skönlitterära läsningen var också de elever som såg ett djupare värde med litteraturen, som exempelvis dess potential att lyfta svåra ämnen, öka förståelsen för andra människor och sig själv samt att bidra med avslappning från vardagsstress. De elever som var mer negativt inställda kopplade i stället skönlitteraturens syfte främst till ordkunskap och läsförståelse. Med tanke på att yttre, autonom motivation skapas av känsla av meningsfullhet kanske det inte är så konstigt. Det innebär att även om eleverna kanske inte klassar skönlitterär läsning som den roligaste av aktiviteter, förstår de ändå syftet med läsningen och värderar det syftet högt, vilket leder till en ökad motivation (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 58). Om man däremot inte värderar syftet högt, sjunker också motivationen. Genom att enbart referera till kursplaner, och därmed hålla sig främst till den kritiska läsningen, riskerar man att minska chanserna att eleverna upplever andra värden med skönlitteraturen.

8.3.4 Skönlitteraturen som identitetsskapare

Några av eleverna nämner också litteraturen som identitetsskapare. Här handlar det om att lära sig mer om olika ämnen som intresserar en och att inte bli påtvingad någon annans perspektiv. Här finns en intressant aspekt att ta i beaktande, då bland annat Svenska författarförbundet lyfter vikten av att lära sig mer om andras åsikter och öka sin toleransnivå via skönlitteraturen (Sveriges författarförbund, 2022, s. 12). Med tanke på att eleverna upplever det negativt att bli påtvingad olika perspektiv är det viktigt att undervisningen har högt i tak och verkligen tillåter oliktankande, för att en ökad toleransnivå ska kunna uppnås via skönlitteraturen.

Det är också möjligt att koppla identitetsskapande till teorin om förväntningar och värden, och det personliga värdet. Det handlar om att man gillar att utföra aktiviteter som man själv kan relatera till och som stämmer överens med den egna självbilden. Det går även att koppla till de elever som beskriver läsaren utifrån ganska smala stereotypiska ramar och samtidigt inte själv har någon positiv attityd mot skönlitteraturen – om inte stereotypen stämmer överens med den egna självbilden, uppstår en krock och ett motstånd mot att läsa skönlitteratur.

8.4 Motiverande litteraturdidaktik

Eleverna tar upp olika aspekter gällande vad läraren kan göra för att påverka deras attityder och motivation till den skönlitterära läsningen. Både lärarens egenskaper och undervisningens utformning lyfts fram. De olika aspekterna diskuteras nedan.

8.4.1 Ett demokratiskt arbetssätt

Alla elever diskuterar vikten av att ha en lyhörd lärare. Att enbart bestämma över huvudet på eleverna upplevs som mycket motivationssänkande, oavsett ämne och uppgift. Man vill känna att den egna rösten spelar roll och att läraren bryr sig om

alla elever, både gällande resultat och allmänt välmående. Med andra ord är det viktigt att läraren är socialt kompetent och demokratiskt i sitt arbetssätt. Många elever nämner också vikten av att få vara med och påverka. Med tanke på skolans demokratiuppdrag är detta något positivt; ett övergripande syfte med svensk utbildning är just att utbilda demokratiska medborgare som både vill och kan vara med och påverka. Med det i åtanke är det inte bara lämpligt utifrån ett motivationsperspektiv, utan även i det närmaste en skyldighet att som lärare faktiskt lyssna på elevernas åsikter och idéer.

Att eleverna upplever det som positivt att få vara med och påverka går att förstå både utifrån det sociokulturella perspektivet och utifrån begreppet inre motivation. Utifrån det sociokulturella perspektivet sker allt lärande i kommunikation med andra. Man hjälps framåt i sina kunskaper i interaktion och samarbete (Säljö, 2011, s. 68). Läraren är den som guidar eleverna framåt i deras respektive utvecklingszoner, och utan ömsesidig kommunikation blir detta svårt. Kopplat till inre motivation kan man förstå fenomenet genom en av faktorerna som skapar den inre motivationen; nämligen att eleven upplever inflytande över situationen hen befinner sig i. En annan grundsten för inre motivation är att eleverna känner tillit och har positiva sociala relationer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 59 f). Positiva relationer och tillit byggs genom att man kommunicerar och att eleverna känner att deras röster har relevans.

8.4.2 Undervisningens utformning

Vikten av variation är ett frekvent återkommande ämne när eleverna talar om skickliga, motiverande lärare. Att utmanas i varierande undervisning är möjligt att koppla till den proximala utvecklingszonen. Här ska utmaningen inte vara för lätt, men inte heller för svår. Om eleverna aldrig upplever variation finns risk att det uppfattas som att undervisningen stagnerar, och därmed minskar motivationen och attityden inför uppgiften försämras.

Förutom att variera undervisningen verkar eleverna uppskatta struktur och tydlighet. Faktum är att flera elever nämner detta som betydligt viktigare för att bli motiverad än att exempelvis få välja bok själv. Detta är särskilt relevant då det var en av de faktorer som nämndes som en väldigt viktig motivationsfaktor i föregående litteraturstudie (Pitcher et al., 2007, s. 391; Gambrell, 2011, s. 175; Allred och Cena, 2020, s. 32; Nordberg, 2017, s. 218). Det kan förstås i relation till den socialkognitiva motivationsteorin genom att elevernas självförmåga ökar om de upplever ett gott stöd och vägledning från läraren (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 16 f). Tydliga ramar och struktur kan beskrivas som just stöd och vägledning, vilket alltså påverkar elevernas upplevelse av möjligheten att klara av uppgiften. Även respondent I som inte uppskattade litteraturläsning varken på fritiden eller i skolan nämnde ramar och struktur som motivationshöjande. Hon uttryckte också att uppgifter som krävde att hon hade läst boken var positiva, trots att hon samtidigt

erkände att om det fanns chans att exempelvis googla fram en sammanfattning gjorde hon det i stället för att läsa. Det finns en motsättning i resonemanget: eleven vill alltså bli "tvingad" att läsa genom kontrollfrågor som inte går att googla fram, samtidigt som hon ändå googlar fram rätt svar när hon har chansen. Ett sätt att förstå resonemanget skulle kunna kopplas till meningsfullhet och teorin om förväntningar och värden. Eleven verkar på något sätt inse värdet med att läsa skönlitteratur, men upplever samtidigt att kostnaden för att läsa är för hög, åtminstone när det finns andra alternativ. När andra alternativ saknas blir kostnaden värderad annorlunda, kanske med tanke på betyg och prestation, och därmed utför eleven litteraturläsningen och känner då också en större meningsfullhet inför densamma. Det är möjligt att eleven har någon form av autonom yttre motivation, där hon alltså värderar uppgiften högt, men inte tillräckligt högt för att utföra den självständigt; för det krävs det även någon form av yttre motivation som exempelvis betyg.

Förutom variation och struktur diskuteras även uppgifternas karaktär. Flera av eleverna gillar som sagt att variera uppgifter, men en sak som kommer upp vid flertalet tillfällen är chansen att tala om boken. Man uppfattar att man genom samtal med sina klasskamrater blir påmind om viktiga delar och förstår boken bättre. Enligt det sociokulturella perspektivet är det inte förvånande, då kommunikation ses som en viktig aspekt för lärande. Enligt perspektivet är det genom språket vi lär oss, och kunskap existerar både inom oss själva och mellan individer (Säljö, 2011, s. 68). Lärande sker alltså när vi kommunicerar vilket kan vara en förklaring till varför eleverna uppskattar boksamtal.

Även högläsning nämns av många elever som något positivt, ur flera aspekter. Man uppskattar både att få ta del av berättelsen under andra former än den egna läsningen, och upplever att man kan få fokusera mer på själva historien i stället för att bli utmattad av läsning. För att skapa läsglädje skulle därför högläsning kunna fungera som en positiv påverkansfaktor. Ytterligare en positiv påverkansfaktor som nämns är introduktion av boken. Det är även viktigt att läraren klargör betydelsen av läsning utifrån flera olika perspektiv, för att öka chansen att eleverna finner ett syfte med läsningen som är relevant för dem. Sammanfattningsvis kan man konstatera att eleverna uppfattar kommunikativa metoder så som boksamtal, högläsning och muntliga genomgångar av läraren som positiva för attityd och motivation, helt i linje med det sociokulturella perspektivets teori.

9. Slutsatser

Eleverna uttrycker både positiva och negativa attityder inför skönlitterär läsning. De upplever att den är både givande och ansträngande, samt att den har potential att vara avslappnade. Väldigt få elever läser dock för nöjes skull och boken verkar inte vara något som värderas högt av ungdomarnas jämnåriga kamrater. I stället används telefon, dator och TV i hög utsträckning. Den skönlitterära boken beskrivs som

gammalmodig och omodern. En del av eleverna verkar inte ha reflekterat speciellt mycket över skönlitteraturens syfte vilket kan vara en av orsakerna till att de inte uppskattar densamma. För att öka elevernas motivation krävs att läraren kommunicerar och lyssnar på eleverna. Det är också viktigt att läraren ramar in undervisningen med en klar struktur samt introducerar och talar om boken utifrån flera olika perspektiv. En varierad undervisning bidrar också till att skapa positiva attityder.

Denna studie har tydliggjort att en av de absolut viktigaste byggstenarna för att känna motivation inför den skönlitterära läsningen är läraren. Forskningen som legat till grund för denna studie fokuserar mycket på vikten av valfrihet gällande skönlitterära val, elevernas självbild och den skönlitterära bokens innehållsliga betydelse, medan många av svaren i denna studie pekar mot att det är ännu viktigare att undervisningen är strukturerad och tydlig samt ger möjlighet att öva upp förmågan att bygga föreställningsvärldar. Det innebär förstås inte att valfrihet, självbild och romanernas innehåll är irrelevant, utan att det utöver detta också är viktigt att komma ihåg den påverkan man har som lärare.

Källförteckning

Allred, J., B., Cena, M., E. (2020). Reading Motivation in High School: Instructional Shifts in Student Choice and Class Time. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(1), pp. 27–35.

Arnell-Szurkos, E. (2021). *Olle Nordberg vill se mer skönlitteratur i läroplanen*. <https://www.svensklaraforeningen.se/olle-nordberg-vill-se-mer-skonlitteratur-i-laroplanen/> [2022-06-08.]

Bardenstam, M. (2012). *Att bygga läsning – Om byggelevs förhållningssätt till läsning i svenskämnet på gymnasiet*. Malmö: Malmö högskola. Lic.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Åttonde upplagan. New York: Routledge.

Fejes, A., Thornberg, R. (2019) *Handbok i kvalitativ analys*. (red). 3.uppl. Stockholm: Liber AB.

Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules of Engagement – What’s Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), pp. 172–178.

Hedegaard Hein, H. (2009). *Motivation: Motivationsteorier och praktisk tillämpning*. Malmö: Liber AB.

Jakobsson, A. (2012). Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling – Lärande som begreppsmässig precisering och koordinering, *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 17(3–4), pp. 152–170.

Kindströmmer, O. (2022). *Konsten att hitta motivation till skönlitterär läsning i gymnasieskolan*. Falun: Högskolan Dalarna. Examensarbete.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2020). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur AB.

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

Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys – Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. Uppsala: Uppsala Universitet. Diss.

Nordberg, O. (2021). Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhälleliga relevans. *Utbildning och Lärande/Education and Learning*. 15(2), pp. 63–84.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: why democracy needs the humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Papadima-Sophocleous, S. (2009). Can Teenagers be Motivated to Read Literature? *The Reading Matrix*. 9(2), pp.118–131

Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinisingh, K., Mogge, S. Dunston, P. J. (2007). Assessing Adolescents' Motivation to Read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 378–396.

Skaalvik E.M., Skaalvik S. (2018). *Motivation och lärande*. 2.uppl. Stockholm: Natur & Kultur.

Skolverket. (2011). *Ämne – Svenska*. Stockholm: Skolverket.

Svenska Akademiens Ordlista. (2022). Stockholm: Svenska Akademien.

Sveriges författarförbund. (2022). *Litteraturpolitiskt program*. Stockholm: Sveriges författarförbund.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.

Säljö, R. (2011). Kontext och mänskliga samspel: ett sociokulturellt perspektiv på lärande. *Utbildning och demokrati*. 20(3), pp.67–82.

Taylor, S. J., Bogdan, R. & DeVault, M. L. (2016). *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. 4. uppl. Wiley, Hoboken, New Jersey.

Vetenskapsrådet (2021). *Etik i forskningen*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wilkinson, K., Andries, V., Howarth, D., Bonsall, J., Sabeti, S. & McGeown, S. (2020). Reading during Adolescence: Why Adolescents Choose (or Do Not Choose) Books. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 64(2), pp. 157–166.

Öhman, A. (2015). *Litteraturdidaktik, fiktioner och intriger*. Malmö: Gleerups.

Bilaga 1: Informationsbrev

Informationsbrev för deltagande i intervju gällande gymnasieelevers motivation till att läsa skönlitteratur.

Hej!

Jag heter Olivia Kindströmmer och jag studerar till gymnasielärare i ämnet svenska vid Högskolan Dalarna. Jag skriver nu mitt examensarbete i svenska och vänder mig därför till dig som är elev på x Gymnasieskola.

Du tillfrågas härmed om deltagande i följande undersökning genom en intervju.

Uppsatsens syfte är att undersöka gymnasieelevers attityd till skönlitterär läsning. Syftet är också att ta reda på vad ni som elever anser kan påverka er läsmotivation positivt.

Min förhoppning är att genom denna studie kunna synliggöra hur ni som gymnasieelever förhåller er till skönlitterär läsning och vilken typ av litteraturundervisning ni uppskattar. Genom era svar hoppas jag lära mig mer om hur man bäst utformar en lustfylld litteraturundervisning.

Min önskan är att få ett djupgående underlag till denna studie och därför kommer studien utföras genom halvstrukturerade intervjuer under cirka 20 minuter.

Insamlingen och hanteringen av materialet kommer följa Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, vilket bland annat innebär att ditt deltagande i undersökningen är frivilligt. Du får avbryta ditt deltagande i undersökningen när du vill utan att för den saken motivera ditt val. Samtlig information i undersökningen hanteras konfidentiellt och kommer endast att användas i denna studie. Undersökningen kommer presenteras i form av en uppsats vid Högskolan Dalarna. Om du har frågor gällande studien eller ditt deltagande i studien är du välkommen att kontakta mig.

Tack för att du väljer att delta!

Namn: _____

Email-adress: _____

Med vänliga hälsningar,
Olivia Kindströmmer
h18olilu@du.se

Handledare på Högskolan Dalarna:
Stefan Björnlund
sbj@du.se

Bilaga 2: Intervjufrågor

Allmänna, inledande frågor

- 1) Hur mår du?
- 2) Har du blivit intervjuad förut?
- 3) Hur känns den här situationen för dig?
- 4) Vad har du för lektion just nu i vanliga fall?

Frågor kopplade till frågeställningen *Hur beskriver eleverna själva skönlitteratur och skönlitterär läsning?*

- 1) Hur skulle du beskriva skönlitteratur med egna ord?
- 2) Vad tycker du om att läsa skönlitterära berättelser?
- 3) Vilka känslor kopplar du till skönlitteratur?
- 4) Kan du beskriva en person som gillar att läsa?
- 5) Vilket tror du är syftet med skönlitterär läsning i skolan?

Frågor kopplade till frågeställningen *Vad grundar sig elevernas attityd och inställning i?*

- 1) Finns det någon skönlitterär berättelse som du kommer ihåg extra starkt?
➤ Följdfråga: Varför?
- 2) Har du alltid upplevt skönlitteratur på samma sätt, eller finns det en tid i livet då du uppskattat skönlitteratur mer eller mindre?
➤ Följdfråga: Vad tror du har förändrats?
- 3) Om du skulle beskriva din läsförmåga, hur skulle du beskriva den då?
- 4) Hur skulle du beskriva dina läsvanor?
- 5) Hur skulle du beskriva läsvanorna hemma hos dig?
- 6) Hur skulle du beskriva dina vänners läsvanor?

Frågor kopplade till frågeställningen *Hur definieras en motiverande litteraturundervisning enligt eleverna?*

1. Kan du beskriva litteraturundervisningen i skolan?
2. Finns det något som du uppskattar vid litteraturundervisningen i skolan?
➤ Om ja: Vad?
➤ Om nej: Vad skulle krävas för att du skulle uppskatta litteraturundervisningen, tror du?
3. Vad är viktigt för dig för att du ska känna dig motiverad att läsa böcker i skolan?
4. Hur skulle du beskriva en motiverande lärare?
5. Vad skulle läraren kunna göra för att du skulle bli mer intresserad av att läsa i skolan?
6. Hur skulle du beskriva en rolig litteraturlektion i skolan?
7. Hur skulle du beskriva en mindre rolig litteraturlektion i skolan?
8. Har ni tillgång till skolbibliotek/bibliotekarie på skolan?
➤ Om ja, tycker du att det påverkar undervisningen på något sätt?