



HÖGSKOLAN
DALARNA

Examensarbete 1 för ämneslärarexamen inriktning 7–9

Avancerad nivå

Läsmotivationens drivkrafter och främjandet av högstadiееlevens läsförståelse inom svenskämnet

**En systematisk litteraturstudie som undersöker elevers
läsmotivation och läsundervisningens didaktiska metoder
inom svenskämnet på högstadiet**

Författare: Joakim Wesström & Paulin Natanaelsson

Handledare: Viktoria Waagaard

Examinator: Patrik Larsson

Ämne/huvudområde: Svenska

Kurskod: ASV259

Poäng: 15 hp

Examinationsdatum: 2024-03-26



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

Studier som genomförts på senare tid inom svensk skolkontext påvisar en trend med minskande mängd läsning inom svensk skolundervisning. PISA-undersökningen 2022 har även påvisat sjunkande resultat i läsförståelse. Detta är en systematisk litteraturstudie med syfte att undersöka vad som skapar läsmotivation hos elever på högstadiet samt hur det är möjligt att främja högstadielevs läsning och läsförståelse genom undervisning. Till detta syfte har följande forskningsfrågor formulerats:

- Vad, enligt tidigare forskning, motiverar elever i högstadieålder att läsa texter i skolan och i synnerhet inom svenskämnet?
- Hur, enligt tidigare forskning, kan elevs läsning och läsförståelse främjas genom högstadiets svenskundervisning?

Studiens resultat utifrån den förstnämnda forskningsfrågan påvisar att eleverna eftersöker ökat elevinflytande vid val av skollitteraturen samt mer lektionstid som vigs åt läsning. Detta skapar ett positivt läsklimat som gynnar elevernas läsmotivation. Även läraren förefaller ha en stor inverkan på elevernas läsmotivation. Studiens resultat på den sistnämnda forskningsfrågan påvisar att det inom svensk läsdidaktisk forskning finns tre olika skolbildningar angående hur elevs läsning och läsförståelse kan främjas genom undervisning. De tre skolbildningarna är *genom litteratur*, *inom litteratur* och *kombinationsstrategier för tolkningsgemenskaper*.

Vi drar slutsatsen att svensklärare bör viga mer tid av svenskundervisningen till läsning där både eleven och läsförståelsen ges möjlighet att hamna i fokus för att möjliggöra att olika typer av läsförståelsestrategier synliggörs i undervisningen.

Nyckelord: läsförståelse, läsmotivation, svenskundervisning, läsundervisning
läsförståelseundervisning, tolkningsgemenskaper

Innehållsförteckning

1. Inledning	6
1.1 Ungas mediavanor	6
1.2 PISA	6
1.3 Studiemotivation och läsundervisning	7
2. Syfte och forskningsfrågor	7
3. Bakgrund och tidigare forskning.....	8
3.1 Studiemotivation kopplat till studieresultat i allmänhet.....	8
3.2 Skolrelaterad läsning i Sverige.....	9
3.3 Vikten av goda läskunskaper i skolan generellt	9
3.4 Läsning i Lgr 22	10
3.4.1 Läsning i svenskämnets syfte	11
3.4.2 Läsning i det centrala innehållet för årskurs 7–9 inom svenskämnet....	11
3.4.3 Betygskriterier kopplade till läsning i svenskämnet.....	12
3.5 Vikten av att eleverna ser sig själva som läsare	12
4. Metod	12
4.1 Studiens metod	12
4.2 Studiens etiska överväganden.....	13
4.3 Sökprocessen	13
4.3.1 Urvalskriterier.....	13
4.3.2 Databassökningar.....	14
4.3.3 Manuell sökning	15
4.3.4 Sökord.....	15
4.4 Urval.....	16
4.5 Sökprocessens utfall	20
4.6 Innehållsanalys	21
4.6.1 Innehållsanalys av utvald litteratur beträffande forskningsfråga 1.....	21
4.6.2 Innehållsanalys av utvald litteratur beträffande forskningsfråga 2.....	22
5. Teori.....	23
5.1 Tolkningsgemenskaper som en litteraturdidaktisk bro.....	23
5.2 Tolkningsgemenskaper <i>genom litteratur</i>	24
5.3 Tolkningsgemenskaper <i>inom litteratur</i>	24
5.4 <i>Kombinationsstrategier för tolkningsgemenskaper</i>	25

6. Resultat.....	25
6.1 Vad, enligt tidigare forskning, motiverar elever i högstadiet att läsa texter i skolan och i synnerhet inom svenskämnet?	25
6.1.1 Self-determination theory	25
6.1.2 Tidsaspekter och positivt läsklimat.....	26
6.1.3 Elevinflytande	27
6.1.4 Minskad autonom motivation med stigande ålder.....	27
6.1.5 Skolläsning kontra fritidsläsning	29
6.2 Hur, enligt tidigare forskning, kan elevers läsning och läsförståelse främjas genom högstadiets svenskundervisning?.....	29
6.2.1 Läsning och läsförståelse <i>genom litteratur</i>	29
6.2.2 Den läsande eleven i centrum	29
6.2.3 Fördelar med social och meningsskapande läsning.....	30
6.2.4 Formalistisk och instrumentell läsning som bildning.....	31
6.2.5 Läsning och läsförståelse <i>inom litteratur</i>	32
6.2.6 Läsundervisning som kan höja undervisningskvaliteten	32
6.2.7 Explicit och kritiskt reflekterande läsundervisning	33
6.2.8 Läsning bortom det subjektiva.....	34
6.2.9 Läsning och läsförståelse genom kombinationsstrategier	344
6.2.10 Den mångfacetterade läsaren i centrum.....	344
6.2.11 Utblickande subjektiv och holistisk läsundervisning.....	35
6.2.12 Undvik förenklad läsundervisning.....	355
7. Diskussion	36
7.1 Metoddiskussion.....	36
7.1.1 Diskussion om studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet.....	37
7.2 Resultatdiskussion	37
7.3 Slutsatser	40
7.4 Vidare forskning.....	41
Källförteckning	422
Bilaga A	466

1. Inledning

På senare tid har läsning bland barn och ungdomar i Sverige minskat. Även svenska högstadielävers läsförståelse har visat en nedåtgående trend i mätningar. Forskning visar att även studiemotivation tenderar att minska med åldern. I följande avsnitt kommer skol- och fritidsrelaterad läsning bland svenska skolungdomar presenteras översiktligt.

1.1 Ungas mediavanor

Med jämna mellanrum genomför Mediemyndigheten undersökningen *Ungar & Medier* som följer barn och ungas medievanor över tid. Förutom ungdomarnas medievanor undersöks också deras attityder till olika medier. Undersökningen samlar bland annat in information kring hur mycket ungdomar läser böcker eller tidningar på fritiden. I den senaste undersökningen jämförs frågan gällande hur mycket ungdomar läser på fritiden med mätningarna som gjordes 2020 och 2012 (Mediemyndigheten, 2023). Där går att utläsa att läsning på fritiden ökat något mellan de två senaste mätningarna. Jämför man med 2012 års undersökning finns dock indikationer på att det sjunkit i samtliga tre åldersgrupper. Hos åldersgruppen 13–16 år har ungdomars frivilliga läsning på fritiden sjunkit med 8 procentenheter mellan 2012 och 2022 (Mediemyndigheten, 2023). Det får dock anses vara en positiv trend att andelen barn och unga som tycker att de läser för lite har ökat, både sedan 2012 och 2020 (Mediemyndigheten, 2023).

Det framkommer dock att det finns en relativt stor skillnad mellan pojkar och flickor i kategorin 13–16 år när det kommer till läsning av böcker/tidningar på daglig basis. 17 % av flickorna anger att de läser på daglig basis, medan 6 % av pojkarna uppger sig göra detsamma. Det kan jämföras med att av flickor i ålderskategorin 9–12 år uppger 30 % att de läser på daglig basis och bland pojkarna är motsvarande siffra 23 % (Mediemyndigheten, 2023). Den dagliga läsningen av böcker/tidningar sjunker alltså med närmare hälften när flickorna blir äldre. För pojkarna minskar antalet än mer, med uppemot 75 %. I samma undersökning anger 44 % av de tillfrågade ungdomarna mellan 13 och 16 år att de lägger mindre än en timme varje dag på att läsa böcker/tidningar på fritiden. Detta är den enskilt största kategorin, följt av kategorin *läser inte alls* som uppgår till 28 % (Mediemyndigheten, 2023).

1.2 PISA

Resultaten i läsförståelse i den senaste PISA-undersökningen (Skolverket, 2023) är för svensk del nedslående. Närmare en fjärdedel av de svenska eleverna uppvisar ett läsförståelseresultat under PISA:s nivå 2. En läsförståelse under nivå 2 medför att de enbart kan anses klara av att genomföra de läsuppgifter som kategoriseras som de minst komplexa. Resultaten i läsförståelse som helhet innebär att svenska skol-

elever uppvisar en läsförståelse på samma nivå som under det som betecknats som krisåren 2009 och 2012 (Skolverket, 2023). Även andelen elever som kategoriseras som högpresterande har sjunkit marginellt sedan 2018 års PISA-undersökning (Skolverket, 2023). Det finns också inom PISA 2022 tendenser som tyder på att läsförståelseresultaten sjunker för såväl låg- som högpresterande svenska grundskoleelever, samt att skillnaderna i prestation mellan de två grupperna är större än OECD-genomsnittet (Skolverket, 2023).

1.3 Studiemotivation och läsundervisning

Bostedt et al. (2023) menar att elevernas motivation till skolarbete i allmänhet påvisar starka tendenser till att sjunka ju äldre eleverna blir, samt att svenskämnet är ett ämne som många elever framhåller som 'tråkigt', 'jobbigt' och 'svårt'. Även lärarna pekar på att elevernas studiemotivation tenderar att minska med åldern mot bakgrund av att innehållet i undervisningen blir svårare och därmed mindre lustfyllt och motiverande (Bostedt et al., 2023).

Skolinspektionen (2012) har också påpekat att det inom den svenska skolan finns brister i den läsundervisning som ges. Skolinspektionen (2012) lyfter fram att det råder stor variation mellan undervisningskvaliteten och det som beprövad erfarenhet och forskning framhåller som god undervisning. Skolinspektionen (2012) uppger även att de ser alltför många undervisningssituationer som misslyckas med att intressera och beröra eleverna. Vinterek et al. (2022) påvisar i sin tur att läsningen av sakprosa och skönlitteratur i skolan har sjunkit avsevärt under tidspannet 2007–2017.

Tengberg (2019) understryker att det torde anses vara samtliga lärares ansvar att utbilda eleverna i läsförståelse, men slår fast att det i dagens svenska skola fortsatt "är svenskläraren som bär det huvudsakliga ansvaret för elevernas läsutveckling och svenskämnet framför andra ämnen tematiserar läsförmåga som kunskapsinnehåll" (s. 19). Som blivande svensklärare är det därför viktigt att få fördjupade kunskaper kring läsning, läsmotivation och läsförståelse.

2. Syfte och forskningsfrågor

Mot bakgrund av ovanstående utgångspunkter avseende både den skol- och fritidsrelaterade läsningen, de sjunkande läsförståelseresultaten samt en studiemotivation som minskar med elevernas ålder finns ett behov av att studera detta närmare. Syftet med denna systematiska litteraturstudie är därför att söka efter, studera och analysera tidigare forskning för att utveckla kunskaper om vad som främjar svenska högstadieelevers läsning, läsmotivation och läsförståelse i svenskundervisningen.

Följande forskningsfrågor används för att uppnå syftet:

1. Vad, enligt tidigare forskning, motiverar elever i högstadiet att läsa texter i skolan och i synnerhet inom svenskämnet?
2. Hur, enligt tidigare forskning, kan elevers läsning och läsförståelse främjas genom högstadiets svenskundervisning?

3. Bakgrund och tidigare forskning

Under rubriken bakgrund och tidigare forskning ryms såväl tidigare forskning angående studiemotivation samt hur situationen ser ut kring den skolrelaterade läsningen i Sverige enligt studier i närtid. Syftet med att påvisa studiemotivationens positiva egenskaper för skolgången i allmänhet är att bredda studiens relevans. Studier som enbart fokuserar på studiemotivation och läsning är fåtaliga. Därtill finns det heller ingen anledning att tro, utifrån den forskning vi läst under arbetet med denna litteraturstudie, att studiemotivationen skulle ha en annan inverkan på just läsning inom svenskämnet än på skolgången i övrigt.

3.1 Studiemotivation kopplat till studieresultat i allmänhet

Högdin (2007) framhåller studieengagemang som den viktigaste förutsättningen för elever att klara grundskolan och att studieengagemang har med motivation och elevernas dagliga deltagande i skolan att göra. Motiverade elever både presterar bättre och uppnår högre betyg än andra elever. Engagemang i studierna är en förutsättning för såväl elevernas skolframgångar som för lärandet i stort (Högdin, 2007). Studien påvisar exempelvis att flickor i regel har ett högre studieengagemang än pojkar, vilket lyfts fram som en av de främsta anledningarna till att flickor generellt når högre studieframgångar än pojkar (Högdin, 2007).

Bostedt et al. (2023) har intervjuat svenska skolelever i årskurs 8 om vad de anser det innebära att vara motiverad och vilja lära sig i skolan. I intervjuerna framkommer att eleverna tydligt kopplar samman motivationen med framtidsdrömmar och att prestera efter bästa förmåga. Intressanta och roliga ämnen medför en ökad motivation att lära. Även lektionernas upplägg och innehåll kan skapa motivation kring inläringen (Bostedt et al., 2023). Eleverna framhåller tydligt att de uppfattar motivation som en betydande del av lärandet och att motivationen ökar när eleverna ges möjligheten att tillsammans med lärarna planera och skapa variation i undervisningen. Eleverna lyfter också vikten av att ges möjlighet att vara aktiva under lärandeprocesserna, genom att exempelvis arbeta aktivt med uppgifter som de verkligen vill göra (Bostedt et al., 2023). Motivationen, anser eleverna, har även en avgörande betydelse för att uppnå resultat och lyckas vid provsituationer. Sammanfattningsvis menar Bostedt et al. (2023) att eleverna ger uttryck för att bristande

motivation hänger samman med större svårigheter att lära vilket medför sämre skolprestationer, vilket i sin tur ökar risken för att ge upp försöken att lära.

Andersson (2013) menar att det finns en direkt länk mellan studiemotivation och förmågan att klara av grundskolan med tillräckliga betyg för att antas på gymnasieskolans nationella program. Andersson (2013) har intervjuat elever som gått på individuella gymnasieprogram och tagit del av deras berättelser om varför de misslyckats att bli behöriga till gymnasieskolans nationella program. Eleverna uppger över lag att hög frånvaro och upplevelser av tråkiga lektioner medförde att de kände sig omotiverade till skolarbete. Vidare framhåller Andersson (2013) att eleverna också uppgav ett bristande lärarengagemang kring skolgången som en faktor till att de valde att inte närvara på lektionerna. Som positiva exempel lyfter eleverna i stället goda relationer till lärarna som en förutsättning för att lyckas med studierna.

Under nästa rubrik presenteras hur situationen beträffande den skolrelaterade läsningen bland svenska grundskoleelever ser ut.

3.2 Skolrelaterad läsning i Sverige

Vinterek et al. (2022) har jämfört hur många helsidor skönlitteratur och sakprosa svenska skolelever i årskurs 5 och 8 läser under en hel skoldag i skolämnena engelska, historia, kemi och svenska. Jämförelsen utgår från tioårsperioden 2007–2017. Resultaten anses vara nedslående. Antalet noll-läsare av sakprosa på högstadiet, som inte läser en helsida under skoldagen, ökade från 33 % till 50 % år 2017. Även antalet elever som uppger att de läser 1–2 helsidor sakprosa sjönk från 25 % till 14 %, likväl som antalet elever som uppger att de läser 3–4 helsidor sakprosa sjönk från 18 % till 10 % (Vinterek et al., 2022). Vinterek et al. (2022) mätte även den skönlitterära läsningen bland svenska högstadieelever och resultatet anses än mer nedslående än de rörande sakprosotexter. Antalet noll-läsare av skönlitteratur har ökat från 62 % till 87 % mellan år 2007 och 2017. Även sett till skönlitterärt läsande i skolan sjunker siffrorna stadigt även bland de elever som uppger att de läser 5–9 sidor (från 9 % till 2 %), 10–19 sidor (från 12 % till 2 %) samt 19+ sidor (från 10 % till 2 %). Vinterek et al. (2022) framhåller i studien generellt att elever i mellanstadiet tycks ägna sig åt mer skolrelaterad läsning än vad högstadieelever gör på daglig basis. Vinterek et al. (2022) menar att den generella trenden tycks vara att mängden skolrelaterad läsning tenderar att sjunka inom den svenska grundskolan, dock med den brasklappen att skillnaderna verkar öka mest mellan de som läser mest och de som läser minst.

3.3 Vikten av goda läskunskaper i skolan generellt

Tengberg (2019) framhåller att innebörden och formerna för läs- och skrivundervisning genomgått en radikal förändring de senaste decennierna. Likafullt anses

förmågan till kvalificerad tolkning och läsning av texter vara ett av skolans viktigaste lärandemål, rent av kanske det enskilt viktigaste (Tengberg, 2019). Tengberg (2019) menar att avancerad läsförmåga är en förutsättning för att nå framgång inom samtliga utbildningssystem och en förutsättning för att kunna delta i det moderna samhället på ett meningsfullt och kvalificerat sätt. Tengberg (2019) påstår att läsförmåga vid sidan av skrivförmåga bör anses vara en ämnesövergripande färdighet som bör åläggas samtliga lärare inom skolan, oavsett undervisningsämne. Även Skolinspektionen (2012) påpekar att undervisningskvaliteten och läslusten har stor inverkan på resultaten inom samtliga skolämnen. Tengberg (2019) menar att huvudansvaret ändock faller på svenskläraren för elevernas läsutveckling samt att svenskämnet anses inneha en central roll inom läsförmåga som kunskapsinnehåll.

Roe och Jensen (2017) har i en studie undersökt vilka läsvanor och kunskaper om lässtrategier som kännetecknar de lässvagaste norska eleverna. Undersökningen utgår från de norska resultaten i PISA 2009. De elever som undersökts är de elever som presterar på läsförståelsenivå 1 och 2. I studien påvisas att de allra svagast presterande eleverna är en extra utsatt grupp och att dessa elever presterar allra svagast vid uppgifter kopplade till faktatexter (Roe & Jensen, 2017). Studien visar även på att dessa elever i stor utsträckning aldrig läser för nöjes skull på fritiden. I den mån de trots allt läser handlar det om exempelvis serietidningar eller internettexter. Skönlitteratur och faktaböcker uppger dessa elever att de väldigt sällan läser (Roe & Jensen, 2017). Därav drar Roe och Jensen (2017) slutsatsen att dessa elever inte identifierar sig som läsare. De menar att elever som kategoriseras som dåliga läsare sannolikt kommer att stöta på problem i framtiden, både i vidareutbildning samt yrkesliv. Studien framhåller att även dessa elever i framtiden kommer att stöta på komplicerade texttyper med eller utan tillhörande frågeställningar som de tvingas förhålla sig till (Roe & Jensen, 2017). Roe och Jensen (2017) menar att de elever som läser mer kommer att bli bättre läsare.

3.4 Läsning i Lgr 22

Kursplanen för svenska i grundskolan uttrycker flera mål om hur lärare ska undervisa om läsning i skolan. Undervisningen i svenskämnet ska väcka, uppmuntra och upprätthålla elevers intresse för läsning. Undervisningen i svenskämnet ska också “ge eleverna förutsättningar att utveckla förmåga att läsa och analysera skönlitteratur och andra texter för olika syften” (Skolverket, 2022, s. 225). Vidare understryker kursplanen i svenskämnet att språket är “människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära” (s. 224) samt att människor “[g]enom språket utvecklar (...) sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker” (s. 224). Kursplanen i svenskämnet framhåller också kopplingen mellan ett rikt och varierat språk och möjligheten att verka i och förstå samhället.

3.4.1 Läsning i svenskämnets syfte

I syftesskrivningen inom kursplanen för svenskämnet nämns läsning explicit vid tre tillfällen. Undervisningen ska ”stimulera elevernas intresse för att läsa”, ge eleverna ”möjlighet att läsa, analysera och resonera om skönlitterära verk i olika genrer” samt utveckla ”förmågan att läsa (...) skönlitteratur och andra texter” (Skolverket, 2022, s. 224, 225). Däremot förekommer mer implicita skrivningar inom svenskämnets syfte som kan härledas till och sammankopplas med läsning. Det står bland annat att eleverna ska ”ges förutsättningar att utveckla sitt tal- och skriftspråk”, ”ges möjlighet att utveckla kunskaper om svenska språket, dess normer, uppbyggnad, historia och utveckling”, ”[få] möta samt utveckla kunskaper om skönlitteratur” samt utveckla förmågan att ”formulera sig i och kommunicera i tal och skrift, urskilja språkliga strukturer och följa språkliga normer” (Skolverket, 2022, s. 224–225). Vidare framgår i kursplanen för svenskämnet att eleverna genom undervisningen ska ”ges möjlighet att utveckla kunskaper om hur man formulerar egna åsikter och tankar i olika slags texter” och att “[u]ndervisningen ska (...) bidra till att eleverna utvecklar kunskaper om olika former av sakprosa” (s. 224). Undervisningen ska även ge eleverna möjligheten att “möta och utveckla kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen” (s. 224).

3.4.2 Läsning i det centrala innehållet för årskurs 7–9 inom svenskämnet

Under rubriken *Läsa och skriva* framkommer att eleverna inom svenskämnet ska ägna sig åt både enskild och gemensam läsning. Eleverna ska kunna utveckla strategier för att analysera, förstå, tolka och urskilja texters budskap samt tema och motiv. Eleverna ska också kunna sammanfatta texter samt analysera texter med koppling till bland annat upphovsperson, tid och andra texter (Skolverket, 2022). Under rubriken *Texter* framkommer att eleverna ska komma i kontakt med ett antal olika texter i undervisningen. De ska komma i kontakt med skönlitteratur, epik och lyrik, berättarperspektiv, bildspråk, gestaltningar och parallellhandlingar samt skönlitterärt betydelsefulla verk och författare samt sakprosatexter. Utöver detta ska undervisningen också medföra att eleverna kommer i kontakt med texter i digitala miljöer (Skolverket, 2022, s. 228, 229). Vidare framkommer att eleverna genom undervisningen ska möta olika skönlitterära genrer och deras stilistiska och innehållsliga särarter. Eleverna förväntas genom undervisningen även möta betydelsefulla skönlitterära författare, deras verk samt de kulturella och historiska sammanhangen runt verkens tillkomst. Vidare framhålls även att eleverna genom undervisningen ska möta sakprosatexter anpassade för såväl vuxna som ungdomar och deras respektive språkliga drag, syfte, uppbyggnad och innehåll.

3.4.3 Betygskriterier kopplade till läsning i svenskämnet

För att uppnå betygskriterierna i slutet av årskurs 9 förväntas eleven ”[läsa] skönlitteratur och sakprosatexter med **flyt/gott flyt/mycket gott flyt** och visar **grundläggande/god/mycket god** läsförståelse” samt att eleven sammanfattar texter med **viss/relativt god/god** säkerhet samt har **grundläggande/goda/mycket goda** kunskaper om skönlitteratur och sammanhang kring olika verks uppkomst (Skolverket, 2022, s. 232, 233). Eleven förväntas vidare äga förmåga att föra **enkla/utvecklade/välutvecklade** resonemang om innehållet i olika texter. Dessutom förväntas att “[e]leven söker och väljer med **viss/relativt god/god** säkerhet information från olika källor och presenterar informationen på ett **i huvudsak fungerande/fungerande/väl fungerande** sätt, med egna formuleringar, ämnesrelaterat språk samt citat och källhänvisningar. Eleven för **till viss del/relativt väl/väl** underbyggda resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans” (Skolverket, 2022, s. 234).

3.5 Vikten av att eleverna ser sig själva som läsare

Winbergs et al. (2022) studie om motivationsaspekten gällande skolrelaterad läsning lyfter hur tidigare studier visat att elevers läsmotivation har en stark koppling till hur de ser sig själva som läsande individer och att denna självuppfattning styrs av tidigare läsupplevelser. Skolverkets kunskapsöversikt *Att läsa och förstå* (2016) lyfter också vikten av elevernas självbild som läsare och att gynnsam läsning, det vill säga läsning som ger positiva upplevelser, utvecklar elevers självbild så att de inte identifierar sig som icke-läsare. Där har skolan ett ansvar att motverka en negativ självbild. Skolverket (2016) belyser också att elevers engagemang och motivation påverkar utvecklingen av deras läsförståelse.

4. Metod

Under denna rubrik kommer vi att redogöra för vilka strategier och tillvägagångssätt vi har använt för identifikationen av den litteratur vi funnit relevant för att besvara forskningsfrågorna. I det följande kommer vi även att precisera de urvalskriterier som varit relevanta i vårt sökande efter litteratur och vilka databaser vi använt oss av. Slutligen kommer vi redogöra för forskningsetiska grundprinciper kopplat till undersökningen.

4.1 Studiens metod

En systematisk litteraturstudie är enligt Eriksson Barajas et al. (2013) en studie med syfte att sammanfoga empiriska resultat från tidigare studier. Den systematiska studien bör vidare, enligt Eriksson Barajas et al. (2013), bygga på aktuell forskning inom det eftersökta området samt leda fram till exempelvis ledande principer för

utbildning. Litteraturstudien går med andra ord ut på att “systematiskt söka, kritiskt granska och därefter sammanställa litteraturen inom ett valt ämne eller problemområde” (Eriksson Barajas et al., 2013, s. 31).

Studien har genomförts i enlighet med de kriterier som krävs för en systematisk litteraturstudie. Eriksson Barajas et al. (2013) framhåller att ett grundkriterium för att en systematisk litteraturstudie ska vara möjlig att genomföra är att det finns tillräckligt med litteratur av god kvalitet som underlag för slutsatser och bedömningar. Eriksson Barajas et al. (2013) menar också att praktiska frågeställningar såsom *vad är effektivt* är bra utgångspunkter för en systematisk litteraturstudie. Denna typ av praktiska frågeställning menar vi är något som tydligt tangerar bägge forskningsfrågorna som formulerats som utgångspunkt för denna litteraturstudie.

4.2 Studiens etiska överväganden

De etiska överväganden som är värda att framhålla för denna studie är följande. Vi har enbart inkluderat litteratur i förhållande till studiens undersökning som genomgått peer-review. Samtlig litteratur som studien innehåller har innan publicering genomgått en granskning av bland annat de etiska frågorna. Av större vikt för vår studie är det etiska tillvägagångssättet beträffande hur urvalet av litteratur till studien har gjorts, hur den redovisas samt hur den presenteras. Eriksson Barajas et al. (2013) framhåller följande som viktiga etiska förhållningsregler vid en systematisk litteraturstudie: att “välja studier som fått tillstånd från etisk kommitté eller där noggranna etiska överväganden har gjorts” (s. 70). Vi anser att vi levt upp till dessa krav genom att enbart inkludera studier som genomgått peer-review.

4.3 Sökprocessen

Under de kommande rubrikerna nedan kommer vi att redogöra för sökprocessen vi genomfört genom att presentera urvalskriterier, databassökningar, manuella sökningar och sökord som varit aktuella i denna litteraturstudie.

4.3.1 Urvalskriterier

Som urvalskriterier för denna litteraturstudie har vi valt att använda svensk forskning i första hand, nordisk forskning i andra hand, europeisk forskning i tredje hand och nordamerikansk forskning i fjärde hand. Vi har gjort detta val eftersom vi velat befinna oss så nära den svenska utbildningskontexten som möjligt. På grund av ett begränsat utbud av forskning inom svensk och nordisk skolkontext har vi valt att bredda vårt urval genom att inkludera även europeisk och nordamerikansk skolforskning. Vi har även strävat efter att finna forskning som i första hand berör en högstadieskontext, men även här har det funnits begränsande faktorer sett till utbud. Därför har även forskning som bedrivits i en svensk och nordisk skolkontext

på mellanstadiet och gymnasiet inkluderats. I en europeisk och nordamerikansk skolkontext har de åldrar som överensstämmer med åldrarna för mellan- och högstadiet samt gymnasiet inkluderats. I litteraturstudien har vi inkluderat, utifrån ovan nämnda urvalskriterier, svensk- och engelskspråkiga studier.

Winberg et al. (2022) och Tegmark et al. (2022) framhåller att tidigare forskning angående elevernas läsmotivation kopplat till skolrelaterad läsning är begränsad, framförallt inom en svensk skolkontext. Det har varit en utmaning att finna relevanta studier rörande detta i den svenska kontext som vi främst har eftersträvat. Därför har vi även inkluderat nordiska, europeiska och nordamerikanska studier inom ramen för litteraturstudien. Vi har också tagit en bred ansats runt den skolrelaterade läsmotivationen eftersom förekomsten av tidigare forskning varit begränsad. Därför har både studier som studerat läsmotivationen inom skolan och studier som själva låter eleverna komma till tals om vad som skulle motivera dem att läsa mer i skolan tagits med.

Tengberg (2019) menar att kunskapen om vilken typ av läsundervisning som bedrivs i klassrummen i en svensk skolkontext är begränsad. Eftersom tidigare studier inom ämnet varit få till antalet har vi valt att inte begränsa oss till forskning inom en viss tidsperiod. Vi har utgått från ett brett tidsperspektiv för att finna de studier som vi anser lämpar sig bäst för att besvara de forskningsfrågor vi formulerat. För att göra det möjligt att tyda och organisera de olika synsätten på läsning och läsförståelse som berörs i tidigare studier har vi även använt oss av ett teoretiskt ramverk som kommer att presenteras i kapitel 5. Teori.

4.3.2 Databassökningar

Mot bakgrund av att vi främst ämnat att finna svensk- och engelskspråkig forskning i en svensk och nordisk skolkontext är det huvudsakligen sökningar med relevans för dessa skolkontexter som genomförts. Sökningar i följande databaser har gjorts:

- Summon: En sökmotor från Högskolan Dalarnas bibliotek för vetenskapliga publikationer.
- Libris: En datoriserad katalog som inbegriper ett stort antal universitetsbibliotek i Sverige.

Den sökmotor som använts mest frekvent är Summon. Det är en svensk databas med tillgång till en gedigen mängd vetenskapliga artiklar och avhandlingar som är tillgängliga för studenter vid Högskolan Dalarna. Även den så kallade "snöbollsmetoden" har använts utifrån relevanta studier som hittats med hjälp av ovanstående sökmotorer. Eriksson Barajas et al. (2013) påpekar att en sådan typ av manuell sökning kan utföras genom att exempelvis studera litteraturlistan hos publikationer som är intressanta för studien i fråga. Eriksson Barajas et al. (2013) framhåller också att det är möjligt att genomföra en manuell sökning via en vetenskaplig tidskrift som

publicerar relevanta artiklar samt söka publicerad forskning via olika lärosätens hemsidor. I fallet med denna litteraturstudie har samtliga tre metoder använts, vilket kommer att redovisas närmre nedan i avsnitt 4.3.3.

I ett senare skede av databassökningarna har en kontakt upprättats med en bibliotekarie vid Högskolan Dalarnas bibliotek för att säkerställa att databassökningen blir så effektiv och träffsäker som möjligt. Att samverka med en bibliotekarie är något som Eriksson Barajas et al. (2013) framhåller som fruktbart när databassökningar ska genomföras.

Genomgående i databassökningarna har de urvalskriterier (se avsnitt 4.3.1) som formulerats för urvalet för litteraturstudien använts för varje enskild sökordssträng. Detta innebär att urvalet av relevant litteratur skett enligt följande prioriteringsordning: svensk- och engelskspråkig forskning inom 1) svensk skolkontext, 2) nordisk skolkontext, 3) europeisk skolkontext och 4) nordamerikansk skolkontext. Eftersom dessa varit konsekvent använda i den ordningen formuleras ordningen här snarare än under varje given tabell i avsnitt 4.4.

4.3.3 Manuell sökning

För att komma åt fler artiklar som rör läsmotivation och läsförståelse har vi utöver databassökningar använt oss av metoden manuell sökning. Eriksson Barajas et al. (2013) framhåller att det första steget att ta efter att en relevant artikel hittats är att studera referenslistan. Då våra databassökningar inte helt motsvarat vår förväntan gällande att finna relevant forskning har vi gått vidare genom att studera referenslistorna i de studier vi fann mest relevanta för vårt syfte och forskningsfrågor. Vi har även kompletterat databassökningarna med att söka litteratur genom Högskolan Dalarnas hemsida gällande den forskning som bedrivs inom lärosätet. Eriksson Barajas et al. (2013) framhåller att detta kan vara ett fruktbart sätt att finna aktuell forskning som bedrivs inom specifika lärosäten. De artiklar vi funnit genom manuell sökning sammanställs i tabell 3 i avsnitt 4.4.

4.3.4 Sökord

I ett inledande skede av litteratursökningen formulerades ett antal svenska sökord. Dessa var bland annat *läsmotivation*, *motivation*, *litteraturundervisning* och *grundskola*. Dessa sökord användes sedan i olika konstellationer med och utan booleska operatörer och trunkeringar. När dessa visade sig ge en begränsad mängd relevanta träffar för studien kompletterades de med en uppsättning engelska sökord, bland annat *reading motivation*, *education* och *lower secondary school*. Samtliga sökord och användning av booleska operatörer och trunkeringar som genererat relevanta träffar för studien kommer att framgå i tabellerna nedan.

4.4 Urval

Nedan kommer de databassökningar som genererade träffar som var relevanta för litteraturstudien att anges i tabellform utifrån respektive databas. I databassökningarna förekommer att en och samma artikel visas i flera olika kombinationer av sökdordssträngar. I tabellerna nedan kommer de enbart att redovisas under kategorierna *lästa abstracts* och *relevant urval* vid första träffen i databassökningen.

Tabell 1: Sökningar i Summon

Sökord	Antal träffar	Lästa abstracts	Relevant urval	Sökning med peer-review och fulltext	Typ av publikation
motivation* AND grundskola*	9	3	2 Winberg et al. (2022). <i>Motivational Aspects of Students' Amount of Reading and Affective Reading Experiences in a School Context: A Large-Scale Study of Grades 6 and 9.</i> Tegmark et al. (2022). <i>What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower secondary school.</i>	Ja Ja	Vetenskaplig artikel Vetenskaplig artikel
högstadi* AND läs*	8	1	1 Tengberg, M. (2019). <i>Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet.</i>	Ja	Vetenskaplig artikel
self-determination theory AND read*	90	4	1 De Smedt et al. (2020) <i>Assessing and Mapping Reading and</i>	Ja	Vetenskaplig artikel

AND school AND secondary			<i>Writing Motivation in Third to Eight Graders: A Self-Determination Theory Perspective.</i>		
reading comprehe nsion AND educat* AND lower secondary school AND language art* AND strategies	37	5	1 Magnusson et al. (2019). <i>To what extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower Secondary Classrooms.</i>	Ja	Vetenskaplig artikel

Noterbart är att sökträffar för avhandlingar i Summon inte faller under kategorin peer-reviewed utan under en egen kategori *avhandling*, vilka är noggrant granskade av forskare. Om inget annat anges är sökningarna i Summon gjorda med sök-begränsningen peer-reviewed ikryssad vilket säkerställer kvaliteten genom att artiklarna granskats inom forskarsamhället.

Tabell 2: Sökningar i Libris

Sökord	Antal träffar	Lästa abstracts	Relevant urval	Sök-begränsning genom avhandling och e-resurs?	Typ av text
literature education AND secondary school AND literature analysis	30	5	1 Gustafsson Nadel, T. (2018). <i>Att se den andre: texten eller världen? Interaktion mellan gymnasieelever och en kenyansk</i>	Ja	Licentiat-avhandling

			<i>novell.</i>		
Litteraturundervisning* AND grundskola*	2	2	2 Fatheddine, D. (2018). <i>Den kroppsliga läsningen: bildningsperspektiv på litteraturundervisning.</i> Molloy, G. (2002). <i>Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet.</i>	Ja Ja	Avhandling Avhandling

Noterbart är att i Libris finns enbart sökavgränsningen *avhandlingar* att tillgå för att säkerställa att publikationen lever upp till hög vetenskaplig och etisk standard genom att en granskning skett inom forskarsamhället. Därför har enbart sökningar med begränsningen *avhandlingar* redovisats i tabellen ovan.

Libris är en tjänst som innefattar även litteratur i fysisk form belägna på ett stort antal högskole- och universitetsbibliotek runt om i Sverige. På grund av tidsbegränsningen för denna uppsats anser vi att tiden för att invänta fysiskt material från olika bibliotek över hela Sverige inte har funnits. Därför valde vi att enbart fokusera sökningen kring material som finns att tillgå digitalt på internet. Vi valde därför att använda oss av sökbegränsningen *e-resurs*.

Tabell 3: Manuell sökning

Aktuell artikel/avhandling	Referenslista	Databas	Typ av text
Alatalo, T. (2023). <i>Läsförståelseundervisning i årskurs 6 med utgångspunkt i skönlitteratur respektive</i>	-	<i>Nordic Journal of Literary Research</i> :s arkiv på	Vetenskaplig artikel

<i>lärobok i svenska</i>		tidskriftens hemsida.	
Larsson, M. (2021). <i>Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext.</i>	-	I listan för publicerad forskning av läs- och skrivdidaktiska forskningsgruppen (LÄSK) vid Högskolan Dalarna.	Avhandling
Wigfield et al. (2016). <i>Beyond Cognition: Reading Motivation and Reading Comprehension.</i>	I Larsson, M. (2021). <i>Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext.</i>	-	Vetenskaplig artikel
Nordberg, O. (2017). <i>Avkoppling och analys Empiriska perspektiv på läsarattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar.</i>	I Larsson, M. (2021). <i>Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext.</i>	-	Avhandling
Olin-Scheller, C. (2006). <i>Mellan Dante och Big Brother – En studie om gymnasieelevers textvärldar.</i>	I Larsson, M. (2021). <i>Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext.</i>	-	Avhandling
De Naeghel et al. (2012). <i>The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension: A Self-Determination Theory Perspective.</i>	I Winberg et al. (2022). <i>Motivational Aspects of Students' Amount of Reading and Affective Reading Experiences in a School Context: A Large-Scale Study of Grades 6 and 9.</i>	-	Vetenskaplig artikel

Allred et al. (2020). <i>Reading Motivation in High School.</i>	I Tegmark et al. (2022). <i>What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower secondary school.</i>	-	Vetenskaplig artikel
Pitcher et al. (2007). <i>Assessing Adolescents' Motivation to Read.</i>	I Tegmark et al. (2022). <i>What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower secondary school.</i>	-	Vetenskaplig artikel

Beträffande artikeln Alatalo (2023) (se tabell 3) fann vi den i samband med att vi gjorde en sökning i Summon där vi läste Tengberg (2019). Efter att vi fann Tengbergs (2019) artikel intressant för vår frågeställning började vi titta efter fler relevanta artiklar i tidskriftens arkiv, där vi då fann Alatalos (2023) artikel.

4.5 Sökprocessens utfall

I den sökprocess vi genomfört har vi valt ut 16 studier som vi anser möter och besvarar de forskningsfrågor som presenteras i litteraturstudien. Som synes ovan rör det sig om tio vetenskapliga artiklar, fem avhandlingar och en licentiatavhandling. Värdet av en systematisk litteraturstudie är avhängigt hur väl det går att värdera de studier som litteraturstudien byggs på. Det är viktigt att specificera kvalitetskrav för de studier som ingår i litteraturundersökningen (Eriksson Barajas et al., 2013). Eriksson Barajas et al. (2013) pekar ut bland annat undersökningarnas syfte, frågeställningar och resultat som sådana viktiga parametrar att bedöma. Mot bakgrund av detta har vi valt att enbart inkludera peer-reviewat material som utgångspunkt för studien. Eriksson Barajas et al. (2013) framhåller även att en studies publiceringsår kan ge viktig information om en studies relevans. Sett i förhållande till detta sistnämnda kriterium är det värt att framhålla både Molloy (2002) och Olin-Scheller (2006) och deras relevans trots tiden som löpt sedan studierna gjordes.

Angående Molloy (2002) utgår hennes studie bland annat från en tanke om att skolan i litteraturundervisningen bör införliva de konflikter som finns i omvärlden. Molloy (2002) menar att det inom litteraturen är möjligt att skönja maktkonflikter som förekommer i samhället. Givet omvärldssituationen i skrivande stund med krig i Europa och Mellanöstern samt den exponering av konflikterna som ungdomar utsätts för genom sociala medier känns denna tanke aktuell även i nutid.

Beträffande Olin-Scheller (2006) har den också ett antal år på nacken. Dock pekar avhandlingen på något som även tycks vara lika aktuellt idag som när Olin-Scheller (2006) genomförde studien. Relevansen bygger på att även nutida studier påvisar att skolelever upplever en skillnad mellan fritidsläsning och skolrelaterad läsning. Därför får det anses relevant och intressant att sätta ord på vad detta kan tänkas bero på.

4.6 Innehållsanalys

Här presenteras en innehållsanalys för de studier som inkluderats. De innehållsanalysen som följer nedan kan liknas med det som Eriksson Barajas et al. (2013) beskriver som latent innehållsanalys. Genom en latent innehållsanalys är målet “en identifiering av meningsbärande enheter, kodning av kategorier, identifiering av centrala teman (...). Genom induktiv analys där mönster, teman och kategorier baseras på data blir forskaren även medveten om mönster och kategorier som inte är tydligt uttalade” (s. 147–148). För att göra det möjligt att tolka de typer av läs-motivation och -undervisning som framträder i den tidigare forskningen krävs en uppdelning av innehållet i olika kategorier. Eriksson Barajas et al. (2013) menar att detta är en av de stora utmaningarna i kvalitativ forskning, och att en kategorisering är en förutsättning för att möjliggöra en förenkling av stora mängder data. Eriksson Bajaras et al. (2013) framhåller likväl att detta möjliggör att presentera kärnan i innehållet samt att det skapar ett ramverk runt undersökningen.

4.6.1 Innehållsanalys av utvald litteratur beträffande forskningsfråga 1

Tabellen nedan kategoriserar de olika fenomen som framkommit i arbetet med resultatanalysen av forskningsfråga 1.

Studie	Teman som identifierats	Nyckelord
Allred & Cena (2020)	Tidsaspekt, elevinflytande, arbetssätt	Nyckelord saknas
De Naeghel et al. (2012)	Self-determination theory, skolläsning kontra fritidsläsning	reading motivation, self-determination theory, reading engagement, reading frequency, reading comprehension
De Smedt et al. (2020)	Self-determination theory, autonom kontra kontrollerad motivation, skolläsning kontra fritidsläsning	reading motivation, writing motivation, self-determination theory, elementary education, secondary education
Nordberg (2017)	Skolläsning kontra fritidsläsning	empirical reading research, literature

		pedagogy, attitudes to reading, teenagers' reading habits, literary competence
Larsson (2021)	Elevinflytande	reading instruction, reading comprehension, upper-secondary school, L1-subject of Swedish, national test, policy enactment, powerful knowledge, performative context
Pitcher et al. (2007)	Positivt läsklimat, lärarens attityd till läsning, elevinflytande	Nyckelord saknas
Tegmark et al. (2022)	Self-determination theory, tidsaspekt, elevinflytande, autonom kontra kontrollerad motivation	school reading, reading motivation, reading self-concept, student perceptions, self-determination theory
Wigfield et al. (2016)	Inre och yttre motivation	Nyckelord saknas
Winberg et al. (2022)	Self-determination theory, tidsaspekt, autonom kontra kontrollerad motivation	Nyckelord saknas

4.6.2 Innehållsanalys av utvald litteratur beträffande forskningsfråga 2

Tabellen nedan är ett sätt att söka beskriva och kvantifiera de specifika fenomen som framkom i arbetet med att besvara forskningsfråga 2. Studierna kommer att delas in i huruvida de anses föreskriva undervisning *genom litteratur*, undervisning *inom litteratur* eller *kombinationsstrategier för tolkningsgemenskaper* (Mossberg Schüllerqvist, 2008).

Studie	Vilken undervisning förespråkas?
Fatheddine (2018)	Undervisning genom litteratur
Molloy (2002)	Undervisning genom litteratur
Olin-Scheller (2006)	Undervisning genom litteratur
Alatalo (2023)	Undervisning inom litteratur
Gustafsson Nadel (2018)	Undervisning inom litteratur
Magnusson et al. (2018)	Undervisning inom litteratur
Tengberg (2019)	Undervisning inom litteratur
Nordberg (2017)	Kombinationsstrategier för tolkningsgemenskaper

5. Teori

I relation till forskningsfrågan *Hur, enligt tidigare forskning, kan elevers läsning och läsförståelse främjas genom högstadiets svenskundervisning?* har vi använt oss av en teoretisk tolkningsmodell. Tolkningen av innehållet och således även uppdelningen i olika kategorier är gjord i enlighet med Mossberg Schüllerqvists (2008) beskrivning av *tolkningsgemenskaper som en litteraturdidaktisk bro*. En förklaring till denna modell för att förstå läsundervisning görs nedan innan resultatet presenteras. För att detta ska vara möjligt att göra på ett begripligt sätt har vi använt oss av Mossberg Schüllerqvists (2008) begrepp som huvudrubriker och dessa förklaras nedan. Underrubrikerna i resultatdelen har formulerats utifrån vad vi anser passande för de fenomen vi lokaliserat.

5.1 Tolkningssgemenskaper som en litteraturdidaktisk bro

För att göra det möjligt att tala om läsning och läsförståelse i en mer precis och vetenskaplig kontext krävs ett vetenskapligt teoretiskt ramverk. När vi i följande resultatdel talar om läsning och läsförståelse kommer vi att göra det utifrån Mossberg Schüllerqvists (2008) tankar om *tolkningsgemenskaper som en litteraturdidaktisk bro*. Analysen som görs utifrån vilken läsning och läsförståelse som förespråkas inom själva litteraturstudien kommer att utgå ifrån dessa tre begrepp: *genom litteratur, inom litteratur* och *kombinationsstrategier för tolkningsgemenskaper*, vilka preciseras närmare nedan. Nedan kommer en översiktlig insikt i Mossberg Schüllerqvists (2008) teoretiska ramverk att ges.

Mossberg Schüllerqvist (2008) har tagit fram en analysram som gör det möjligt att förstå läsning och läsförståelse utifrån tre olika positioner grundade i tre olika tolkningsgemenskaper. Tolkningssgemenskap definieras genom att framhålla att varje litteraturdidaktisk och litteraturteoretisk inriktning kan utgöra sina egna tolkningsgemenskaper. Vidare menas att dessa tolkningsgemenskaper bildas inom en grupp och/eller en kontext genom tankar kring hur litteraturen ska läsas (Mossberg Schüllerqvist, 2008). Därtill tillkommer också teoretiska och samhälleliga påverkansfaktorer. De tolkningsgemenskaper som framhålls är *genom litteratur, inom litteratur* samt *kombinationsstrategier* (Mossberg Schüllerqvist, 2008). Mossberg Schüllerqvist (2008) menar att det råder en stark polarisering mellan tolkningsgemenskaperna *genom litteratur* och *inom litteratur* men att det inom grundskolans litteraturundervisning finns utrymme för båda inom ramen för ett tredje begrepp – *kombinationsstrategier för tolkningsgemenskaper*.

5.2 Tolkningssamfund genom litteratur

Mossberg Schüllerqvist (2008) menar att denna tolkningsgemenskap byggs runt det erfarenhetspedagogiska synsättet på litteraturredaktik och att den litteraturredaktiska ansatsen inom detta synsätt är att genom litteraturen skapa en förståelse för människan och hennes plats i tillvaron. I den erfarenhetspedagogiska litteraturredaktiken bygger Mossberg Schüllerqvist (2008) sin förståelse på sociokulturella läsartstankar där skönlitteraturen påvisar moralkonflikter, kulturdiskurser och människans hanterande av dessa. Mossberg Schüllerqvist (2008) menar att slutmålet för sociokulturell litteraturundervisning är att läsarna ska kunna se sig själva och texter som konstruerade av kulturella betingelser. Vidare framhåller Mossberg Schüllerqvist (2008) att det övergripande syftet med detta synsätt på litteraturläsning är att utveckla en medvetenhet om att texter tillkommer i en kulturell kontext samt att denna kulturella kontext även påverkar och påverkas av människan som lever i densamma. Den kulturella kontexten, menar Mossberg Schüllerqvist (2008), kommer fram i form av diskurser genom den allmänna repertoar som texten uppvisar. Det är lärarens uppgift att se till att textens allmänna repertoar sammanfaller med elevens repertoar för att eleven ska uppfatta lust och intresse för läsningen och för att det ska vara möjligt för undervisningen att nå eleverna.

Avslutningsvis framhåller Mossberg Schüllerqvist (2008) att hennes tolkning av sociokulturella mål med läsundervisningen är deras emancipatoriska effekter där de litterära repertoarerna anses representera ideologi. Syftet med litteraturundervisningen inom denna tolkningsgemenskap blir således ideologikritisk och emancipatorisk utan fokus på litterär kunskap (Mossberg Schüllerqvist, 2008).

5.3 Tolkningssamfund inom litteratur

Denna tolkning av litteratursamfund hämtar Mossberg Schüllerqvist (2008) från tankar hon framhåller som representativa för att litteraturundervisning ska resultera i en litterär kompetens. Mossberg Schüllerqvist (2008) understryker att en sådan definition av litterär kompetens definieras av en självständig litterär läsning som grundas på litterära begrepp. Den litterära kompetensen ska medföra att läsaren kan samtala om en text utifrån en inneboende förmåga att förstå fiktion. Den inlärd förmågan ses som konventionsstyrd och behövs för att kunna uttala sig om och analysera litterära texter. Därutöver behövs i viss mån även en förmåga hos läsaren att se "sig själv" i texten. Dock får detta sistnämnda fokus inte ta överhanden i tolkningen av texten. Då menar Mossberg Schüllerqvist (2008), i enlighet med förutläggningarna för denna tolkningsgemenskap, att texten i sig kommer i skymundan.

En ytterligare syn på litterär kompetens grundar Mossberg Schüllerqvist (2008) runt tanken att texten bjuder mening till läsaren. Hon menar utifrån detta att en text innehåller begränsningar i sin språkliga och litterära gestaltning. Utifrån detta synsätt

krävs att läsaren har en litterär kompetens för att upptäcka de litterära begränsningarna och förhålla sig till dem. Risken finns annars att läsningen blir genomgående subjektiv och endast baseras på läsarens egna livserfarenheter. Mossberg Schüllerqvist (2008) menar att det inom synsättet *tolkningsgemenskaper inom litteratur* finns en begränsning i läsningen av en text som inskränker möjligheten till subjektivitet. Litteraturundervisning i skolan bör innehålla kunskaper om hur en litterär text kan tolkas och läsas.

5.4 Kombinationsstrategier för tolkningsgemenskaper

Mossberg Schüllerqvist (2008) menar att det genom det brittiskt ämnesdidaktiska begreppet *complexity* (komplexitet) finns en tolkningsgemenskap för att sammanfoga de båda begreppen *genom litteratur* och *inom litteratur* inom begreppet *kombinationsstrategier*. Här lutar sig Mossberg Schüllerqvist (2008) exempelvis mot ett 12-punktsprogram för ett komplexitetsperspektiv inom brittisk litteraturundervisning. Detta program innehåller tankar om att eleverna både ska lära sig att knyta an till läsningen med egna erfarenheter och tankar och att kunna använda mer litteraturvetenskapliga metoder för att analysera texten som baseras på metod och teori. Mossberg Schüllerqvist (2008) menar att olika genrer kan bjuda in till olika typer av läsning.

6. Resultat

6.1 Vad, enligt tidigare forskning, motiverar elever i högstadiet att läsa texter i skolan och i synnerhet inom svenskämnet?

I detta kapitel kommer det i första delen att redovisas vad tidigare forskning menar är faktorer som motiverar elever i högstadiet att läsa i skolan.

6.1.1 Self-determination theory

Eftersom ett antal av de artiklar som ingår i resultatdelen behandlar forskning utifrån det teoretiska begreppet Self-determination theory (hädanefter förkortat SDT) kommer här en kort förklaring till en del av de begrepp som ingår i SDT. SDT är en teori kopplat till motivation som används inom forskning för att bland annat undersöka elevers läsmotivation (se t.ex. De Naeghel et al., 2012; De Smedt et al., 2020; Tegmark et al., 2022; Winberg et al., 2022). Wigfield et al. (2016) lyfter att forskare överlag refererar till motivation som inre eller yttre, vilket rakt av kan jämföras med SDT:s begrepp om autonom och kontrollerad motivation, det vill säga inre/autonom motivation kommer inifrån och knyter an till elevens intressen medan yttre/kontrollerad motivation sätts igång utifrån, genom till exempel bekräftelse eller

betyg (Wigfield et al., 2016). Det finns dessutom olika typer av autonom och kontrollerad motivation, något som däremot inte behandlas djupare i detta resultatavsnitt då det inte förekommer resultat som är beroende av de olika indelningarna.

6.1.2 Tidsaspekter och positivt läsklimat

Undervisningstiden i skolan fylls ofta upp av olika typer av innehåll och uppgifter som behöver kunna bedömas och betygsättas utifrån kursplanen, vilket kan göra att lärare inte anser sig ha möjlighet att använda lektionstiden till läsning på olika sätt, till exempel att elever läser tysta i varsin bok (Allred & Cena, 2020). Allred och Cena (2020) fann i sin studie att eleverna kommenterade positivt när det gäller den större andel lektionstid de fick använda för läsning under tiden studien pågick. Eleverna var inte vana vid att få så mycket tid till läsning i skolan och under lektionstid, och det fanns indikationer på att detta motiverade eleverna till att vara mer förberedda för att diskutera det lästa samt att viljan att diskutera hade ökat (Allred & Cena, 2020).

Winberg et al. (2022) fann indikationer på att eleverna till stor del uppskattade läsningen som de fick som uppgift att göra, trots att det enligt Vinterek et al. (2020) finns stora begränsningar i hur mycket de läser i skolan. Winberg et al. (2022) fann också tendenser till att eleverna uppskattar skolrelaterad läsning mer än läsning på fritiden. Eftersom de kunde se dessa indikationer föreslår de en ökad användning av läsning som arbetssätt i alla ämnen. Eleverna kommer läsa mer om lärare använder mer lektionstid till att läsa och på det viset kommer elevernas syn på sig själva som läsare att öka, vilket innebär att de kommer få en mer positiv bild av läsning (Winberg et al., 2022). Även Tegmark et al. (2022) kunde se hur eleverna uttryckte att tidsaspekten var av stor vikt gällande vad som skulle få dem att läsa mer i skolan. En av deras slutsatser blev att elever sannolikt identifierar sig mer som läsare och utvecklar en starkare autonom motivation om de redan från lägre åldrar använder mer lektionstid till att läsa. Tegmark et al. (2022) menar att mer tid till läsning på lektionstid kommer öka elevernas kompetens och lärarna kan uppmuntra och utmana eleverna genom att välja texter som läraren upplever intressanta och meningsfulla.

Att få en positiv bild av läsning kunde, förutom att mer tid till läsning ges, också påverkas av lärarens attityd till läsning (Pitcher et al., 2007). Eleverna i Pitchers et al. (2007) undersökning gjorde det tydligt att de blev influerade av läraren om denne modellerade en positiv attityd till böcker, kunskap om författare och själv framställde sig som en entusiastisk läsare. Det var inte bara gällande attityden till läsning som lärarna hade inflytande på elevernas syn på läsning. Även när eleverna diskuterade hur lärare undervisar i läsning av mer akademisk form var de positiva kring hur lärarna visade på strategier för läsförståelse och hur man kan finna information i det lästa (Pitcher et al., 2007).

6.1.3 Elevinflytande

I flera av studierna där man undersökt läsmotivation utifrån elevernas perspektiv har det framkommit att de skulle bli mer motiverade till att läsa om de har möjligheten att själva välja vilka böcker de ska läsa (Allred & Cena, 2020; Nordberg, 2017; Pitcher et al., 2007; Tegmark et al., 2022). Samtidigt som eleverna uttrycker dessa tankar så kan Larsson (2021) se i de intervjuer hon gjort med lärare i sin studie att de kan 'ge efter' för att låta eleverna läsa sådant som egentligen inte knyter an till undervisningen. De anser att det är viktigare att eleverna kommer igång med läsandet och att det på så sätt kan gynna fortsatt läsning, än att de får bildning genom att läsa inom en litteraturvetenskaplig kanon (Larsson, 2021). Det finns dock en viss problematik med detta. Det finns en risk att eleverna väljer böcker som inte utmanar och utvecklar deras språk, eller att de väljer böcker de redan läst för att undkomma arbete. Ur ett lärarperspektiv blir det också mödosamt, då det inte är möjligt att hjälpa eleverna tolka det de läst eller diskutera boken om läraren inte läst den (Larsson, 2021). Dilemmat blir alltså att antingen försöka öka elevernas motivation genom att låta dem välja bok helt fritt eller att styra vad de ska läsa för att möta kursplanens riktlinjer. En medelväg som ges som förslag i Larssons (2021) studie är att låta eleverna få utöva sitt elevinflytande genom att välja bland ett antal olika böcker som läraren valt ut. Även Allred och Cena (2020) ger exempel på ett arbetssätt där det finns en kombination av att eleverna vissa perioder får välja bok själva och andra perioder läser alla samma – det skulle då kunna generera i att eleverna både får en bättre förståelse för det klassen läser gemensamt samt att det kan gynna den inre motivationen att även läsa när det inte finns en yttre motivation – det vill säga att man läser för att prestera (Allred & Cena, 2020).

Även i andra studier i svensk kontext finns det beskrivet av elever att deras motivation till att läsa skulle öka om de fick välja fler böcker själva (Tegmark et al., 2022). Förutom att välja själva menade den största andelen elever att motivationen skulle öka om de fick läsa intressantare texter i skolan. Tegmark et al. (2022) ger ingen tydligare förklaring till vad eleverna menar med intressantare texter eller vilka faktorer som eleverna anser skulle göra texter intressantare.

6.1.4 Minskad autonom motivation med stigande ålder

Winberg et al. (2022) kunde se att i årskurs 6 bidrar 'autonom motivation' mer till elevernas upplevelse av läsning, medan det för årskurs 9 utgörs mestadels av 'kontrollerad motivation', vilket både Tegmark et al. (2022) och De Smedt et al. (2020) också sett som resultat i sina respektive studier. Winberg et al. (2022), som i deras studie begränsat sig till ämnena svenska, engelska, kemi och historia, kunde se att denna övergång från 'autonom motivation' till 'kontrollerad motivation' var mest tydlig i svensk- och engelskämnena. Det visade sig även att eleverna var positiva till

att läsa i ämnen de tyckte om men också att faktumet att de tyckte om ett ämne inte bidrog till att de läste mer i ämnet.

I Tegmark et al. (2022) visar författarna att hundra procent av de tillfrågade eleverna i årskurs 9, som fått frågan direkt efter en lektion (i antingen svenska, historia, kemi eller engelska), svarade att deras motivation till att läsa under lektionen styrs av yttre faktorer genom 'kontrollerad motivation' (Tegmark et al., 2022). Tegmark et al. (2022) ställde två frågor till eleverna efter lektion, där den ena frågan endast skulle besvaras genom förutbestämda svarsalternativ och den andra frågan kunde besvaras fritt utifrån elevernas egna tankar och förslag. Den första frågan som ställdes handlade om *varför* eleven hade läst under den föregående lektionen; tre av svarsalternativen hör till 'kontrollerad motivation' och två till 'autonom motivation'. Eftersom denna studie framför allt riktar in sig på högstadiet presenteras här endast resultaten för eleverna i årskurs 9. Den stora majoriteten av eleverna i årskurs 9 angav att anledningen till *varför* de läst under föregående lektion var för att läraren sagt att de ska läsa, ett svarsalternativ som hör till extern påverkan, det vill säga 'kontrollerad motivation'. De två andra svarsalternativen som förekom bland svaren från årskurs 9, dock i mycket lägre grad, var att de gjorde det för betygets skull eller för att de fått höra att de måste läsa. De två svarsalternativen hör också till den 'kontrollerade motivationen'.

I motsats till Tegmarks et al. (2022) studie, där alla elever i årskurs 9 svarade att deras motivation styrs av yttre faktorer, kunde De Smedt et al. (2020) i sin studie, som gjorts på elever från årskurs 3 till årskurs 8, se att elevernas autonoma motivation var högre än deras 'kontrollerade motivation' gällande både akademisk läsning och fritidsläsning, och detta gällde i alla årskurser. Det som de båda studierna dock har gemensamt är att de, i linje med tidigare forskning och studiemotivation överlag, kan finna indikationer på att den 'autonoma motivationen' är högre i lägre åldrar. När eleverna går vidare till högstadiet sjunker den och ersätts då av den 'kontrollerade motivationen' (Tegmark et al., 2022; De Smedt et al., 2020). Det behöver dock inte betyda något negativt. Winberg et al. (2022) argumenterar för att de kunde se att den 'kontrollerade motivationen' kan ha haft positiv innebörd för flera elever i studien. De menar att 'autonom motivation' för det mesta anses positivt medan 'kontrollerad motivation' anses negativt. I studien kunde de dock se indikationer på att eleverna fick positiva associationer mellan läsupplevelsorna och den 'kontrollerade motivationen'. Winberg et al. (2022) anser att det kan ha att göra med att eleverna får en tillfredsställelse av att möta lärarens förväntningar, vilket blir en positiv känsla, snarare än att försöka undvika negativa konsekvenser. Det kan alltså betyda att den 'kontrollerade motivationen' i detta fall står för ett positivt utfall i stället för negativt (Winberg et al., 2022).

6.1.5 Skolläsning kontra fritidsläsning

De Naeghel et al. (2012) fann indikationer på ett samband mellan läsmotivation i skolan och uppfattningen av sig själv som läsare vilket också korrelerade med mängden läsning på fritiden, något som även överensstämmer med De Smedts et al. (2020) resultat. Elever som är motiverade att läsa i skolan, alltså uppvisar en 'autonom motivation', har samma motivation när det gäller att läsa på fritiden, medan elever som framför allt läser på grund av 'kontrollerad motivation' drivs av denna typ av motivation även på fritiden (De Smedt et al., 2020). Nordberg (2017) lyfter fram att det kan vara användbart för lärare som undervisar om litteratur att lyfta in elevernas känsla för fritidsläsningen, alltså något man gör som avkoppling och för nöjes skull, i undervisningen och bygga vidare på det för att stärka elevernas litterära identitet. Med det menar han inte bara att se sig som en läsare endast för att man läser böcker utan att eleverna kan se att tolkning, analys och diskussion av det man läst upplevs som utvecklande och betydelsefullt.

6.2 Hur, enligt tidigare forskning, kan elevers läsning och läsförståelse främjas genom högstadiets svenskundervisning?

I detta avsnitt behandlas forskningsfråga 2 angående hur det för elever är möjligt att tillgodoses med bättre läsning och läsförståelseförmåga genom undervisning.

6.2.1 Läsning och läsförståelse genom litteratur

Ett genomgående tema för de studier som förespråkar läsning och läsförståelse genom litteratur är att utgå från eleven i centrum och det som intresserar densamma (Fatheddine, 2018; Molloy, 2002; Olin-Scheller, 2006).

6.2.2 Den läsande eleven i centrum

Fatheddine (2018) menar att grunden till att uppleva sig själv som en litteraturläsare måste gå genom lust och utgår ifrån att läsning hos läsmotiverade elever innehåller en upplevelsedimension och vill därav att begreppet upplevelseläsning ska ges en mer positiv konnotation (Fatheddine, 2018). Detta är en tanke som även Olin-Scheller (2006) förespråkar, genom att påpeka att fiktionsläsningens sammankoppling med upplevelser av känslor knappast kan anses vara ett kontroversiellt påstående. Olin-Scheller (2006) menar att en känslomässig läsoplevelse kan ses som karaktäristisk för fritidsläsningen hos de gymnasieelever hon intervjuat. Vidare framhålls att texter som förmår att skapa intensitet och närhet i berättandet förefaller upplevas som betydelsefulla när eleverna beskriver sin läsning (Olin-Scheller, 2006). Olin-Scheller (2006) beskriver även att de känslomässiga upplevelser som

eleverna verkar uppleva genom sin fritidsläsning tycks uppfattas som texternas viktigaste funktion.

Även Molloy (2002) pekar på vikten av att låta den läsande eleven stå i centrum i litteraturundervisningen. Molloy (2002) menar att varje klass är en spegling av samhället, varvid lärarna måste anta att de konflikter som finns i samhället även finns representerade i skolan. Därför menar Molloy (2002) att dessa konflikter är något som intresserar eleverna och som eleverna gärna vill samtala om och förstå. Dessa konflikter, som exempelvis kan utgöras av maktkonflikter kring exempelvis genus, klass och etnicitet, finns även representerade inom skönlitteraturen. Konflikterna är möjliga för läraren att ta del av genom att utgå ifrån de pedagogiska frågorna, och då framför allt *vem* och *vad* (Molloy, 2002). Molloy (2002) framhåller dock att den viktigaste frågan av de två är *vem* och denna fråga bör alltid vara central i valet av litteratur. Genom att ställa frågan *vem* (som ska läsa litteraturen) är det möjligt för läraren att lära känna sin elev och vad som intresserar denne. Då är det möjligt för läraren att skapa en litteraturundervisning med ambitionen att eleven ska lära sig något om livet genom skönlitteraturen (Molloy, 2002). Detta bör också skapa en litteraturundervisning som låter eleven lära *genom litteraturen*, snarare än om densamma (Molloy, 2002)

6.2.3 Fördelar med social och meningsskapande läsning

Som gemensam nämnare för de som ser fördelar med social och meningsskapande läsning kan både att sätta eleven i centrum som nämns ovan och den skolrelaterade läsningens sociala förgivettagande framhållas (Fatheddine, 2018; Molloy, 2002; Olin-Scheller 2006).

Olin-Scheller (2006) framhåller att en god litteraturundervisning bör innehålla en god kunskap om elevernas förväntningar och erfarenheter från lärarens sida. Detta menar Olin-Scheller (2006) lägger grunden för läraren att finna litteratur som känslomässigt förmår att engagera eleverna. Därmed skapas också förutsättningar i undervisningen för att skapa nya kunskaper hos eleverna. Undervisningen behöver även innehålla stödstrukturer runt läsningen såsom exempelvis kontext, innehåll, särdrag och stil (Olin-Scheller 2006). Olin-Scheller (2006) förespråkar också vikten av att låta litteratursamtal ingå som en återkommande del av litteraturundervisningen. En sådan undervisning menar Olin-Scheller (2006) ger möjlighet för eleverna att ingå i ett flerstämmigt klassrum där både lärare och elever kan komma till tals och koppla läsningen till egna personliga erfarenheter. Ett flerstämmigt klassrum medför en lärmiljö som innehåller både lärande och meningsskapande för eleverna (Olin-Scheller, 2006). Samtalsaspekten kring textläsning i både bredare och smalare definition anser Olin-Scheller (2006) är en återkommande aspekt av elevernas fritidsläsning och bör därför också ha en plats i den skolrelaterade läsningen.

Även Molloy (2002) förespråkar att den skolrelaterade läsningen ska ses som en social aktivitet, där litteratursamtalen bör ses som ett naturligt inslag i litteraturundervisningen. Molloy (2002) förespråkar en specifik typ av samtal, nämligen det deliberativa samtalet. Detta samtal tränar eleverna i att både formulera och uttala egna åsikter, men också ta del av andras åsikter. Även läraren bör ingå i dessa deliberativa samtal, men läraren ska tillåta att eleverna formulerar frågorna utifrån det lästa innehållet (Molloy, 2002). På detta sätt menar Molloy (2002) att litteraturundervisningen hamnar närmre "jaget och omvärlden" och ger förutsättningar att diskutera även svåra ämnen där varken läraren eller eleverna kan formulera ett rakt svar på frågan. Därför förespråkar Molloy (2002) att läraren ska ses som en gruppmedlem i samtalen snarare än en observatör.

Vidare anser Molloy (2002) att en god litteraturundervisning bör innehålla undervisning om berättarstruktur, språk och texters budskap, men ställer sig undrande till att dessa ska ges företräde framför de mer subjektiva aspekterna av litteraturläsningen. Molloy (2002) framhåller att textens mening och innehåll skapas i relation till läsaren och att en text därför aldrig kan anses bära på en enskild mening, eller att olika läsare ska tänkas uppfatta samma mening i texten.

6.2.4 Formalistisk och instrumentell läsning som bildning

Fatheddine (2018) menar att det inom svenskämnets kursplan för Lgr11 fanns en stor diskrepans mellan synen på litteraturläsning i ämnets syfte och centrala innehåll kontra bedömningskraven. Fatheddine (2018) framhåller att det i svenskämnets syfte och centrala innehåll går att skönja en litteratursyn som kan beskrivas som en litteraturundervisningssyn som utgår ifrån ett bildningsideal. I kunskapskraven framkommer mer formalistiska synsätt på litteraturundervisningen, vilket Fatheddine (2018) påstår är enklare att mäta och därigenom också använda för att bedöma elevernas läsupplevelser. Därför varnar Fatheddine (2018) för att dessa kontrollerbara perspektiv tar överhanden, vilket föranleder att de aspekter som tillåter sig att mätas kommer att sättas i centrum. Fatheddine (2018) menar att detta riskerar att kväsa den bildningspotential som litteraturen innehåller och som därmed riskerar att inte nå ut till samtliga svenska skolelever. Vidare varnar Fatheddine (2018) också för att litteraturundervisningen riskerar att uppfattas som en individuell företeelse byggd på olika explicita lässtrategier som i slutändan ska resultera i sammanfattningar av olika texter. En sådan läsundervisning skulle riskera att förpassa elevernas läsupplevelse till en plats i skymundan (Fatheddine, 2018). Fatheddine (2018) formulerar frågan om huruvida elevens läsning av litteratur ens är möjlig att bedöma och besvarar frågan med att detta sannolikt beror på vilken litteratursyn som är förhärskande.

Även Olin-Scheller (2006) menar att frånvaron av känslomässig läsning inom undervisningen i skolan har medfört att litteraturundervisningen kan karaktäriseras

som närmast instrumentell. Även Molloy (2002) ser det som oönskat att bedriva en litteraturundervisning som styrs av en enskild tolkning av litterära verk. Molloy (2002) framhåller att textens innehåll skapas i relation till läsaren och att texten därför inte kan tänkas ha samma betydelse för olika människor. Det medför att det också är omöjligt att som lärare förmedla en korrekt tolkning av en skönlitterär text (Molloy, 2002).

6.2.5 Läsning och läsförståelse inom litteratur

Ett genomgående tema för de studier som kan anses förespråka synsättet läsning och läsförståelse *inom litteratur* beträffande litteraturundervisning anses vara att de menar att en undervisning som sätter eleven i centrum inte räcker till. Därutöver behöver litteraturundervisningen kompletteras med mer explicit undervisning av exempelvis lässtrategier för att höja kvaliteten på undervisningen (Alatalo, 2023; Gustafsson Nadel, 2018; Magnusson et al., 2018; Tengberg, 2019).

6.2.6 Läsundervisning som kan höja undervisningskvaliteten

Tengberg (2019) menar att det i läsundervisningen inom hans studie råder en påtaglig brist på explicit strategiundervisning kopplat till läsförståelse och framhåller att eleverna i alltför begränsad omfattning ingår i undervisningssammanhang där det förekommer explicit undervisning av strategier för texttolkning. Bristen på analytiska, intellektuellt krävande uppgifter i undervisningen anser Tengberg (2019) också vara framträdande i undervisningen. Tengberg (2019) anser att en didaktisk diskussion krävs om såväl *hur*-frågan som *vad*-frågan för att höja kvaliteten på läsundervisningen. Kopplat till detta anser Tengberg (2019) att resultatet av hans studie påvisar att det finns ett behov av att vidareutbilda svensklärare i bland annat evidensbaserade undervisningsmetoder som en möjlighet att höja kvaliteten på läsundervisningen. Även Magnusson et al. (2018) påpekar att det förekommer en alltför bristfällig mängd läsundervisning som kan kategoriseras som läsförståelsestrategier. De läsförståelsestrategier som Magnusson et al. (2018) lyfter fram som viktiga är bland annat närläsning och skumläsning. Magnusson et al. (2018) påtalar, i likhet med Tengberg (2019), att det krävs mer explicit lässtrategiundervisning för att höja kvaliteten på densamma. Även Alatalo (2023) menar att det i hög grad saknas undervisning om vad lässtrategier är och hur dessa kan användas av eleverna för att utveckla läsförståelsen. Alatalo (2023) påpekar också, i likhet med den litteratur som redogjorts för ovan, att mer och fler explicita lässtrategier behövs inom läsundervisningen för att höja nivån på undervisningen.

Gustafsson Nadel (2018) menar att eleverna i undervisningen utifrån det han rubricerar som *världslitteratur* behöver ges tillgång till litteraturens kontext genom undervisningen. Kontext runt litteraturen kan exempelvis vara kulturella skillnader eller skillnader i förhållanden sett i dåtid till nutid. Undervisningen i *världslitteratur*

bör centreras kring det tomrum som finns mellan eleven och litteraturen (Gustafsson Nadel, 2018). Om det inte undervisas om dessa skillnader finns risken att elevens västerländska världsbild och tolkningsram gör läsningen alltför subjektiv och därmed förstör möjligheten till de nya perspektiv som världslitteraturen kan ge (Gustafsson Nadel, 2018). Gustafsson Nadel (2018) menar att om eleverna ska ges en undervisning som bygger på kulturella värden, normer och världar som eleven inte känner till krävs en helt ny typ av undervisning. I den nya undervisningen kan varken lärare eller elever räkna med att det räcker med att enbart kunna relatera till texten. Gustafsson Nadel (2018) framhåller att eleverna i arbetet behöver stöttning från läraren för att ges nya insikter och att detta inte är något som kan ske på individuell basis hos eleverna. Detta medför att Gustafsson Nadel (2018) förespråkar en explicitgörande undervisning kring den kulturella kontexten som skiljer textens innehåll mot det eleverna är vana vid.

6.2.7 Explicit och kritiskt reflekterande läsundervisning

Magnusson et al. (2018) framhåller en undervisning som innehåller fler inslag av vad de kategoriserar som högkvalitativ läsundervisning. Detta anses vara instruktioner som hänvisar till explicita strategier för att förstå innehållet i en text. En önskvärd läsundervisning bör innehålla moment där eleverna övar på att analysera texternas innehåll (Magnusson et al., 2018). Enligt Magnusson et al. (2018) skulle det medföra att eleverna genom undervisningen tillåts mogna som läsare.

Alatalo (2023) ser en undervisning som mer explicit framhåller sammankopplingen mellan ordkunskaps- och läsundervisning som en mer önskvärd form av undervisning i läsning och läsförståelse. Detta skulle leda till en typ av undervisning som medför att eleverna förstår hur de ska ”tänka för att förstå den lästa textens innehåll eller att det här är strategier för att förstå innehållet i olika slags texter” (Alatalo, 2023, s. 72). Alatalo (2023) menar också att undervisningen kan höjas genom ”explicit undervisning om strategier att använda i samband med läsning [där] läraren medvetet [stöttar] eleverna i hur de ska tänka när de använder strategierna och även modellera hur hen själv använder dem” (s. 72). Vidare ses som önskvärt att lärarna måste förstå vikten av att undervisa explicit i läsförståelsestrategier och att de behöver undervisas tydligt och medvetet (Alatalo, 2023).

Tengberg (2019) framhåller en läsundervisning som byggs runt strategier för texttolkning, krävande analytiska uppgifter samt att eleverna utmanas i att reflektera runt den egna personen kopplat till dess förhållande till samhället och tillvaron personen befinner sig i. Detta menar Tengberg (2019) bör ge eleverna ”en lins för att bättre förstå vad texterna betyder, vad de försöker säga eller vad de kan ha för relevans” (s. 34). Vidare framhåller Tengberg (2019) en läsundervisning som fokuserar på kritisk reflektion av den egna läsoplevelsen och ger eleverna möjligheter till kunskapsinhämtning. Tengberg (2019) argumenterar vidare för en undervisning som byggs

runt ”starka principiella utgångspunkter för grundlig bearbetning av text [genom] strukturerade undervisningsformer för tolkande läsning i klassrummet” (s. 35).

Gustafsson Nadel (2018) ser en undervisning utifrån världslitteratur som önskvärd i klassrummet. Världslitteraturundervisningen bör utgå från diskrepansen mellan text och läsare. Diskrepansen bör överbryggas genom en undervisning som låter eleven få tillgång till kunskap som kan användas för att skapa mening av diskrepansen (Gustafsson Nadel, 2018). Enligt Gustafsson Nadel (2018) medför ett sådant arbetsätt en undervisning som tydliggör *den andre* och som minskar förekomsten av exotifiering av densamma. Ett viktigt inslag i undervisningen är att skapa en möjlighet för eleverna att torgföra sina åsikter tillsammans med andra för att motverka risken för begränsade tolkningar av textens innehåll (Gustafsson Nadel, 2018). Gustafsson Nadel (2018) menar också att de nya insikterna som eleverna ges av en sådan typ av undervisning sannolikt även skulle medföra kunskaper om exempelvis berättartekniker och genrer.

6.2.8 Läsning bortom det subjektiva

Tengberg (2019) anser att en läsundervisning som enbart fokuserar innehållet på det som han beskriver som alltför lättolkade texttolkningsfrågor med förankring i subjektiv bedömning riskerar att bli alltför trivial. Detta synsätt kan anses stödjas av såväl Alatalo (2023) som Gustafsson Nadel (2018). Alatalo (2023) pekar på vikten av att lärare görs medvetna om att en läsundervisning som byggs på att eleven ska tolka textens budskap eller koppla textens innehåll till den egna personen är en läsundervisning som inte räcker till. Även Gustafsson Nadel (2018) framhåller att en alltför subjektiv läsning kopplat till världslitteratur är problematisk. En alltför subjektivt inriktad läsning av världslitteraturen riskerar att dekontextualisera texten och lyfta densamma ur sitt kulturellt specifika sammanhang. Om läsningen blir alltför subjektiv riskerar läsarens västerländska världsbild att ta överhanden för tolkningen av textens innehåll (Gustafsson Nadel, 2018). Detta menar Gustafsson Nadel (2018) medför att texten enbart används som en spegel för läsarens egna erfarenheter, något som medför att textens inneboende potential att presentera läsaren med en annan världsbild försvinner.

6.2.9 Läsning och läsförståelse genom kombinationsstrategier

Karaktäristiskt för denna typ av läsundervisning är att olika typer av läsundervisning krävs för olika typer av ändamål. Läsning och läsförståelse genom *kombinationsstrategi* förespråkas av Nordberg (2017).

6.2.10 Den mångfacetterade läsaren i centrum

Nordberg (2017) menar att de gymnasieelever som ingår i hans studie ”visar sig med

eftertryck vara både nöjesläsare och analytiska texttolkare när de får möjligheten att utveckla sina tankar kring litteratur och läsning på olika sätt” (s. 242). Nordberg (2017) framhåller att eleverna påvisar olika läspraktiker beroende på vilken form av läsning som står i fokus för stunden och att eleverna säger sig vara fullt medvetna om hur dessa förhåller sig till varandra. Nordberg (2017) menar att eleverna i studien särskiljer fritids- och skolrelaterad läsning. Den förstnämnda menar eleverna präglas av ”rika upplevelser och djupa reflektioner” (s. 242) medan den sistnämnda beskrivs som ”snabbläsning för att mekaniskt bocka av uppgifterna” (s. 242). Mot bakgrund av detta menar Nordberg (2017) att han funnit empiriska incitament för att nöjesläsning och kritisk läsning kan befrukta varandra och tillsammans utgöra en utgångspunkt för didaktiska överväganden. Genom en kombination av de båda sätten att läsa menar Nordberg (2017) att det är möjligt att skapa en undervisning som påvisar fiktionslitteraturens särskiljande aspekter och förmår engagera eleverna i litterära diskussioner där kunskaper kan inhämtas utom den egna tillvaron.

6.2.11 Utblickande subjektiv och holistisk läsundervisning

Nordberg (2017) menar att han ser litteraturdidaktiska möjligheter i att låta en utblickande subjektiv läsning och mer kritiskt och analytiskt innehåll mötas kring den personliga läsningen och vad en sådan undervisning kan leda till. Nordberg (2017) menar även att läraren bör konstruera en litteraturundervisning som uppmanar till att synliggöra likheter och skillnader i läsoplevelse och -attityder. Detta låter sig exempelvis göras genom att beröra samtida samhällsproblem kopplat till exempelvis fantasylitteratur, dock utan att blanda in hävd eller konventioner (Nordberg, 2017). Nordberg (2017) förespråkar ett mer holistiskt synsätt på läsundervisning som eftersträvarsvårt där analyser och diskussioner tillåts vara utvecklande och kreativa i samspel med de individer som befinner sig i klassrummet. Genom att göra detta är det möjligt att skapa en undervisning där olika lässtrategier och läsarter sker parallellt snarare än som separata fenomen (Nordberg, 2017). Nordberg (2017) menar vidare att elevernas läsreaktioner och tolkningar kan fungera som vidare ingångar i texterna. Läraren behöver besitta kompetenserna för att kunna utmana eleverna i att bland annat ompröva sin läsning och upptäcka nya saker i sig själva, i texten, i textens samtid och i omvärlden (Nordberg, 2017). Vidare ses som positivt att läraren bygger undervisningen på elevernas läsoplevelser (Nordberg, 2017).

6.2.12 Undvik förenklad läsundervisning

Nordberg (2017) motsätter sig en undervisning som är alltför systematisk och strukturellt inriktad. Nordberg (2017) menar att en sådan svenskundervisning riskerar att bli alltför tydlighetskrävande och analysinriktad. Om så blir fallet riskerar svenskundervisningen att innehålla förenklningar och förminskningar av den skönlitterära upplevelsen (Nordberg, 2017). Nordberg (2017) framhåller också att det finns en risk i en alltför subjektivt hållen läsning av litteratur: de minst erfarna

läsarna tenderar att i hög grad skilja på fiktionella och verklighetsbaserade framställningar och enkom se skönlitterär läsning som avkoppling. Härvid menar Nordberg (2017) att det föreligger en litteraturdidaktisk möjlighet att problematisera och diskutera de särskiljande dragen för litterärt fiktionsberättande.

7. Diskussion

Inledningsvis kommer metoden att diskuteras och sedan kommer studiens resultat diskuteras utifrån forskningsfrågor och tidigare forskning.

7.1 Metoddiskussion

Vi har valt att genom en systematisk litteraturundersökning söka svar på de forskningsfrågor som vi formulerat utifrån föreliggande litteraturstudies syfte. Eftersom vi främst ämnat att studera svenska och nordiska förhållanden, har tyngdpunkten på sökningarna legat inom sökmotorer där vi bedömt att det finns störst möjlighet att finna just svenska och nordiska studier. Detta medför att vi använt oss av Summon och Libris till största del. Vi har också använt manuella sökningar i referenslistor, på Högskolan Dalarnas hemsida och sökt i arkivet för en nordisk vetenskaplig tidskrift som samlar artiklar som innehåller nordisk språkdidaktisk forskning.

Vårt val av databassökningar medför att det kan förekomma internationella studier i andra databaser som faller bort och som hade kunnat vara både relevanta och intressanta för våra forskningsfrågor. Dock vill vi mena att vi genom vår sökmetod kommer närmre den ämnesdidaktiska relevans vi som blivande svensklärare eftersträvar att befinna oss i. Det får ses som en klar fördel i förhållande till studiens syfte och forskningsfrågor och vår kommande yrkesgörning.

Studien baseras på fler vetenskapliga artiklar än avhandlingar. Detta beror delvis på att avhandlingar är mer omfattande till sitt omfång, och därmed tar mer tid i anspråk när de ska läsas. Det medför att vi endast haft möjlighet att läsa ett färre antal avhandlingar sett till tidsbegränsningen för uppsatsen. Det beror delvis också på att det i sökningarna kopplat till det ämne vi valt fanns fler vetenskapliga artiklar att tillgå än det fanns avhandlingar. I litteraturstudiens andra forskningsfråga utgår materialet som förespråkar litteraturundervisning *genom litteratur* till större del från avhandlingar än vetenskapliga artiklar. För kategorin litteraturundervisning *inom litteratur* är förhållandet det motsatta.

7.1.1 Diskussion om studiens reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Innan diskussionen av studiens resultat tar vid bör vi uttala något om föreliggande studies reliabilitet, validitet och generaliserbarhet som ett mått på studiens tillförlitlighet. Reliabiliteten kan diskuteras i termer av *replikerbarhet* (visa på samma resultat vid olika mättillfällen), *tillförlitlighet* (utevaro av slumpmässigt uppkomna fel) och *precision* (förmåga att mäta gradskillnader i en variabel) enligt Eriksson Barajas et al. (2013). Genom att utgå ifrån en vetenskapligt testad teoretisk tolkningsram, med preciserade förtydliganden av vad som föranlett en specifik tolkning av materialet som studiens resultat bygger på, vill vi vara så transparenta som möjligt. Därav anser vi att sannolikheten ökar för att resultatet går att replikera.

Beträffande validiteten definierar Eriksson Barajas et al. (2013) validitet som “ett instruments förmåga att mäta det som är avsett att mätas” (s. 105). Med fokus på föreliggande studie är det således av intresse att formulera frågor kring huruvida de studier som använts som grund för litteraturstudien är relevanta när det kommer till besvarandet av studiens syfte och frågeställningar. Vi vill mena att vi mött detta validitetskrav genom att grunda urvalet av studier på en analysmodell för systematiska litteraturstudier hämtat ur Eriksson Barajas et al. (2013).

Angående studiens generaliserbarhet, mer precist studiens externa validitet (Eriksson Barajas et al. 2013), angående resultatens överförbarhet till forsknings-samhället i stort är generaliserbarheten begränsad eftersom studiens omfattning sett till innehåll grundas på ett begränsat urval av litteratur. Därför görs heller inga anspråk på att denna litteraturstudie ska ses som generaliserbar i någon större utsträckning. Därav ska de litteraturdidaktiska implikationer som är en del av resultatdiskussionen ses främst som dryftande av tankar och förslag.

7.2 Resultatdiskussion

Som synes av resultatet går det tydligt att se den dikotomi mellan begreppen tolkningsgemenskaper *genom litteratur* respektive *inom litteratur* som Mossberg Schüllerqvist (2008) framhåller. Begreppet läsförståelse förefaller vara ett begrepp som inte låter sig enkelt definieras. Det kan dels definieras som något som sker i samverkan med elevernas tidigare erfarenheter och den lästa texten, men det kan likväl närmast definieras som strategier som explicit låter sig överföras från lärare till elever. Oavsett hur begreppet läsförståelse definieras och genom vilken metod läsförståelse bäst uppnås, går det inte att blunda för vikten av en god läsförståelse gällande både lärande inom skolan och genom livet.

Tengberg (2019) understryker att förmågan till kvalificerad läsning och tolkning av texter kan anses vara skolans viktigaste lärandemål samt att tillgång till en avancerad

läsförmåga är essentiellt både inom skolväsendet tillika samhället i stort. Detta påstående kan sägas understrykas av resultaten från Roe och Jensen (2017) beträffande de lässtrategier och läsvanor som kännetecknar de lässvagaste eleverna i norska PISA-undersökningen. Även Roe och Jensen (2017) framhåller att det sannolikt inte är möjligt att fungera optimalt i det moderna samhället utan tillgång till en god läsförståelseförmåga. Även Skolverket (2022) lyfter fram i kursplanen för svenskämnet att tillgången till ett rikt och varierat språk möjliggör att förstå och verka i samhället. Dessa faktum tillsammans med Tengbergs (2019) slutsats att svenskläraren fortsatt bär huvudansvaret för läsundervisningen medför att det utan vidare kan anses vara essentiellt för svensklärare att söka förstå och reflektera kring begreppet läsförståelse.

För att framgångsrikt kunna arbeta med läsning och läsförståelse behöver man som svensklärare ha kunskap om hur man på bästa sätt motiverar eleverna till att läsa. I tidigare läsmotivationsforskning som bearbetats inom vår litteraturstudie åskådliggörs framför allt tre centrala teman: att eleverna vill ha mer tid till att läsa på lektionstid, lärarens attityd till läsning och att eleverna själva får möjlighet att välja vad de vill läsa. Ett problem som uppdagas i och med detta, och som Allred och Cena (2020) även lyfter i sin studie, är tidsaspekten. Många lärare känner en press att se till att de kan få in så mycket bedömningsbart material som möjligt (Allred & Cena, 2020), vilket gör att tiden som borde läggas på läsning prioriteras bort. Samtidigt kan man se i forskning att om elever får mer tid till att läsa på lektionerna påverkas deras syn på sig själva som läsare, vilket ökar den autonoma motivationen (Winberg et al., 2022; Tegmark et al., 2022). Där anser vi att man som svensklärare har stor möjlighet att lägga upp undervisningen på så sätt att en stor mängd av olika typer av läsning kan generera ett brett underlag för bedömning och betygsättning.

Gällande elevers utsago att bli mer motiverade till att läsa om de fick välja mer själva vad de ska läsa (Allred & Cena, 2020; Nordberg, 2017; Pitcher et al., 2007; Tegmark et al., 2022) finns också viss problematik. Bland annat uttrycker lärarna i Larsson (2021) att det blir svårigheter att hjälpa eleverna med till exempel tolkning av det lästa om det är texter lärarna inte själva läst. Vi anser att man som svensklärare behöver vara bevandrad och uppdaterad i litteratur som har elever i högstadiålder som målgrupp, vilket överensstämmer med Molloy (2002), Olin-Scheller (2006) och Fatheddine (2018). Det elevcentrerade förhållningssätt de förespråkar kring läsundervisning bör ge stora möjligheter att skapa stimulans beträffande läsningen och därmed kunna öppna upp dörren till mer naturliga ingångar för samtal om exempelvis olika litterära genrer och deras särarter. Molloy (2002) förespråkande av en undervisning som innefattar samhällskonflikter kan även utgå ifrån texter som berör konflikter i omvärlden som är en del av elevernas vardag genom exempelvis sociala medier och nyhetsrapportering. Ett elevcentrerat förhållningssätt bör även föranleda att kunskapskraven beträffande exempelvis läsningens flyt förbättras givet att eleverna läser mer. En intressant iakttagelse beträffande tidigare forskning inom

läsning och läsdidaktik är att det förefaller finnas en tydlig skiljelinje mellan litteraturdidaktisk forskning gjord utifrån Lpo94 och Lgr11. Skiljelinjen grundar sig i att den litteraturdidaktiska forskningen som utgår från Lpo94 har ett tydligare elevcentrerat fokus. Den litteraturdidaktiska forskningen som grundar sig på Lgr11 har ett tydligare fokus på mätbarhet och explicitgörandet av lässtrategier.

Beträffande kursplanen för svenskämnet i Lgr22 framkommer det vid en noggrannare granskning en uppsjö av olika krav och förhållningssätt kring läsning som undervisningen enligt kursplanen för svenskämnet tvingas förhålla sig till. Undervisningen ska bland annat uppmuntra och upprätthålla elevernas intresse för läsning, ge eleverna möjligheter att utveckla förmåga att analysera skönlitteratur och andra texter, formulera egna åsikter utifrån olika typer av texter samt utveckla kunskaper om skönlitteratur från olika tider och skilda delar av världen. Frågan är, som Nordberg (2017) framhåller, om detta låter sig göras med enbart en typ av syn på vad läsning och läsförståelse är och hur den är möjlig att utveckla genom undervisning? Är det exempelvis möjligt att stimulera elevernas intresse för läsning, undervisa om analytiska förhållningssätt till litteratur och utveckla kunskaper om olika tider och kulturer för skönlitterära verks tillkomst genom en och samma metod? Författarna bakom denna text ställer sig ytterst tveksamma till det påståendet och vill i stället, i likhet med Mossberg Schüllerqvist (2008) och Nordberg (2017), framhålla att det finns plats för olika typer av läsundervisning inom ramen för samma klassrum och att dessa, i enlighet med Nordberg (2017), bör bedrivas parallellt.

Detta synsätt bör även gå att förespråka utifrån Fatheddines (2018) resonemang om kursplanens tvetydigheter gällande både det bildande och mer formalistiska synsätt kring litteraturundervisningen. Här är det återigen värt att framhålla att Fatheddines (2018) resonemang utgår från kursplanen i svenskämnet i Lgr11. Förändringen mellan innehållet i Lgr11 och Lgr22 inom kursplanen för svenskämnet är inte större än att det är möjligt att diskutera Fatheddines (2018) analys även utifrån kursplanen för svenskämnet i Lgr22.

Vi menar att det bör finnas en plats för både läsning och läsförståelse *genom litteratur* och *inom litteratur* inom ramen för samma klassrum. Vi menar att Tengberg (2019), Alatalo (2023), Magnusson et al. (2018) och Gustafsson Nadel (2018) förespråkar framför allt de mer analytiska undervisningsmomenten i såväl skönlitteratur som sakprosa. Exempelvis bör de mer explicita läsförståelsestrategier som förespråkas av de tre förstnämnda kunna användas för att hjälpa eleverna att uppnå kunskapsmålen kring sammanfattningar av texter, välja information från vissa källor och bedöma dessa samt föra resonemang om källornas trovärdighet och relevans. Dessa kriterier kan enligt vår uppfattning enklast nås via mer explicita strategier som underlättar för eleverna att lära nya strategier och tekniker som är svåra att komma i kontakt med i vardagen. Beträffande motivation kunde Pitcher et al. (2007) notera att undervisning i lässtrategier var av stor vikt även ur elevernas perspektiv.

Elevernas yttranden gjorde gällande att de var positiva till att lärarna undervisade om lässtrategier och att det gjorde att motivationen att läsa i skolan ökade (Pitcher et al., 2007).

Gustafsson Nadel (2018) och hans synsätt på undervisning beträffande världslitteraturen bör kunna användas för att låta eleverna möta upp kunskapskriteriet beträffande de skönlitterära verkens uppkomst och det sammanhang de uppkom i. Gustafsson Nadel (2018) framhåller delvis en annan typ av explicitgörande undervisning än de tre förstnämnda, där fokus för den explicita undervisningen mer ska ligga runt de kulturella och samhällsliga kontexterna som omgärdar verken.

Vid en undervisning som utgår från perspektiven tolkningsgemenskaper *genom litteratur* och *inom litteratur*, bör det i enlighet med Nordbergs (2017) tankar vara möjligt att skapa en undervisning där subjektiv och analytisk läsning kan mötas genom *kombinationsstrategier*. Det skapar förutsättningar för att eleverna ges breda och djupa kunskaper inom läsning och läsförståelse som ger möjlighet att möta betygskriteriernas höga krav. En sådan undervisning skulle kunna kategoriseras som en mer holistisk litteraturundervisning som Nordberg (2017) förespråkar. Det skulle också ge svensklärare möjligheten att möta den radikala förändring av läsundervisningen som Tengberg (2019) framhåller.

När det gäller uppdelningen av vilka som anses förespråka vilken typ av läsundervisning är den gjord med en viss förenkling där fokus lagts på vilken typ av läsundervisning som explicit kommer till uttryck inom respektive studie. Dock menar vi att det för lärare i allmänhet och svensklärare i synnerhet är av största vikt att problematisera begreppen läsning och läsförståelse och fundera kring respektive begrepps innebörd.

7.3 Slutsatser

I denna litteraturstudie har vi undersökt vad som motiverar högstadiееlever till att läsa i skolan och hur man genom undervisningen kan främja elevernas läsning och läsförståelse. Vi kan utifrån studien dra följande slutsatser.

Det som framgått i flera studier är att tidsaspekten är den kanske enskilt viktigaste faktorn för att eleverna ska läsa mer, och resultaten visar tydligt att ju mer eleverna får läsa desto mer ökar motivationen för läsningen. Läsmotivation är mer komplext än vad man först kan tänka sig. Det räcker inte med att enbart låta eleverna bestämma själva vad de ska läsa, utan läraren har en viktig roll för att motivera eleverna till läsning, vilket kan ställa stora krav på svenskläraren att vara uppdaterad i barn- och ungdomslitteratur. Vi tycker det är viktigt att eleverna får se läsande förebilder och inte någon som endast säger att det är viktigt att läsa. Därför föreslår vi att läraren,

vid exempelvis tyst läsning i klassrummet, ska föregå med gott exempel genom att själv läsa under tiden eleverna läser.

Främjandet av läsning och läsförståelse är också mer komplext än vad som kan antas vid en första anblick. Begreppet läsförståelse låter sig inte enkelt definieras. Därför menar vi att lärare i allmänhet och svensklärare i synnerhet behöver föra en ämnes- och allmändidaktisk diskussion om begreppet läsförståelse. Vi är av den uppfattningen att en framgångsrik läsförståelseundervisning behöver utgå från ett holistiskt synsätt på läsning och läsförståelse. Ett sådant holistiskt synsätt förespråkas exempelvis genom Mossberg Schüllerqvists (2008) begrepp *kombinationsstrategier för tolkningsgemenskaper*. Då menar vi att det är möjligt för läraren att erbjuda eleverna en undervisning som möter de krav kursplanen i svenskämnet ställer på eleverna i slutet av årskurs 9.

Som blivande lärare bör vi ha i åtanke att mer tid till läsning och mer explicit läsundervisning är tydliga framgångsfaktorer för att göra eleverna mer läsmotiverade. Behovet av att läsa mer inom skolan generellt och svenskämnet i synnerhet framkommer med all önskvärd tydlighet mot bakgrund av Vintereks et al. (2022) resultat. Det är dags att vi inom lärarkåren, med gemensamma ansträngningar, ser till att vända den negativa lästrenden. Vi anser det också viktigt att lärare innehar förmåga att skapa en lustfylld läsning för eleverna. Vi tror att trenden kan vändas genom att eleverna finner en glädje i läsningen snarare än att se läsningen enbart som ett påtvingat måste.

7.4 Vidare forskning

Utifrån ovanstående slutsatser anser vi att det vore intressant att genom en egen empirisk undersökningen intervjua såväl elever som lärare om läsmotivation och läsförståelsestrategier. Beträffande läsförståelsestrategier anser vi att det vore fruktbart att även vidare använda Mossberg Schüllerqvists (2008) tolkningsmodell av tolkningsgemenskaper vid intervjuerna av framförallt lärare. Det skulle möjliggöra att undersöka hur yrkesverksamma lärare uttrycker sina didaktiska val angående läsundervisning i relation till tolkningsmodellen och hur undervisning med *kombinationsstrategier* skulle kunna genomföras.

Överlag anser vi att det behövs ett tydligare fokus på forskning av främjandet för elevers läsning och läsförståelse ur litteraturdidaktisk synpunkt, med tydligare fokus på *vad* som fungerar i klassrummet och hur en sådan undervisning kan läggas upp. Vi tror även att lärarna och undervisningen kring detta skulle gynnas av mer tydliga och precisa definitioner om elevers läsning, läsmotivation och läsförståelse.

Källförteckning

Alatalo, T. (2023). Läsförståelseundervisning i årskurs 6 med utgångspunkt i skönlitteratur respektive lärobok i svenska. *Nordic Journal of Literacy Research*, 9(2), 57–76. <https://doi.org/10.23865/njlr.v9.3869>

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), 27–35. <https://doi.org/10.1002/jaal.1058>

Andersson, H. (2013). *Möten där vi blir sedda: en studie om elevers engagemang i skolan*. [Doktorsavhandling, Malmö Högskola].
<https://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404406/FULLTEXT01.pdf>

Bostedt, G, Boström, L, Eriksson, V, Holmström-Rising & Stenberg, I. (2023). *Motivation för lärande: elevers, lärare, rektorers och elevhälsopersonals uppfattningar i fem grundskolor (årskurs tre, sex och åtta) om studiemotivation*. (Utbildningsvetenskapliga studier 2023:1). Mittuniversitetet, Institutionen för Utbildningsvetenskap.
<https://miun.diva-portal.org/smash/get/diva2:1794815/FULLTEXT01.pdf>

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006–1021.
<https://doi.org/10.1037/a0027800>

De Smedt, F., Rogiers, A., Heirweg, S., Merchie, E., & Van Keer, H. (2020). Assessing and Mapping reading and writing motivation in third to eight Graders: A Self-Determination Theory Perspective. *Frontiers in Psychology*, 11, Artikel 1678.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01678>

Eriksson Barajas, K., Forsberg, C. & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap: vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.

Fatheddine, D. (2018). *Den kroppsliga läsningen: bildningsperspektiv på litteraturundervisning*. [Doktorsavhandling, Karlstad universitet].
<http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1260170/FULLTEXT01.pdf>

Gustafsson Nadel, T. (2018). *Att se den andre: texten eller världen? Interaktion mellan gymnasieelever och en kenyansk novell*. [Licentiatuppsats, Stockholms

universitet].

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1426144/FULLTEXT01.pdf>

Högdin, S. (2007). Studieengagemang i grundskolan: betydelsen av kön, etnicitet och lärarstöd. *Nordic Studies in Education*, 27(3), 290–310.

<https://www-idunn-no.www.bibproxy.du.se/doi/epdf/10.18261/ISSN1891-5949-2007-03-08>

Larsson, M. (2021). *Viktig läsning? Svensklärare i gymnasiet om läsundervisning i en performativ kontext*. [Doktorsavhandling, Högskolan Dalarna].

<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:du-37971>

Magnusson, C., Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2018). To what extent and how are reading comprehension strategies part of language arts instruction? A study of lower secondary classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187–212.

<https://doi.org/10.1002/rrq.231>

Mediemyndigheten (2023). *Unga & Medier 2023: en statistisk undersökning om ungas mediavanor och attityder till medieanvändning*.

https://mediemyndigheten.se/globalassets/rapporter-och-analyser/ungar-och-medier/ungar--medier-2023_anpassad.pdf

Molloy, G. (2002). *Läraren, litteraturen, eleven: en studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

<https://pubs.sub.su.se/5730.pdf>

Mossberg Schüllerqvist, I. (2008). *Läsa texten eller "verkligheten": tolkningsgemenskaper på en litteraturdidaktisk bro*. [Doktorsavhandling, Stockholms universitet].

<https://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:198476/FULLTEXT01.pdf>

Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: Empiriska perspektiv på läsaratityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet].

<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-319969>

Olin-Scheller, C. (2007). *Mellan Dante och 'Big Brother': En studie om gymnasieelevers textvärldar*. [Doktorsavhandling, Karlstads universitet].

<https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-474>

Pitcher, S. M., Albright, L. K., Delaney, C. J., Walker, N. T., Seunarine Singh, K., Mogge, S. G., Headley, K. N., Ridgeway, V. G., Peck, S., Hunt, R. D., & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent &*

Adult Literacy, 50(5), 378–396. <https://doi.org/10.1598/jaal.50.5.5>

Roe, A., & Jensen, R. E. (2017). Hva kjennetegner de svakeste elevenes lesekompetanse, lesevaner og strategikunnskap når de går ut av grunnskolen? *Nordic Journal of Literacy Research*, 3(2), 1–21. <https://doi.org/10.23865/njlr.v3.882>

Skolinspektionen. (2012). *Läsundervisning: inom ämnet svenska för årskurs 7–9*. (Kvalitetsgranskning: Rapport 2012:10). <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/svenska/slutrappport---lasundervisning-inom-amnet-svenska-ak-79.pdf>

Skolverket (2016). *Att läsa och förstå: läsförståelse av vad och för vad?* <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3694>

Skolverket. (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22>

Skolverket. (2023). *PISA 2022: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=12177>

Tegmark, M., Alatalo, T., Vinterek, M., & Winberg, M. (2022). What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower secondary school. *Journal of Research in Reading*, 45(1), 100–118. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12386>

Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 18–37. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>

Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T., & Liberg, C. (2022). The decrease of school related reading in Swedish compulsory school – trends between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 119–133. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>

Winberg, M., Tegmark, M., Vinterek, M., & Alatalo, T. (2022). Motivational aspects of students' amount of reading and affective reading experiences in a school context:

A Large-Scale Study of Grades 6 and 9. *Reading Psychology*, 43(7), 442–476.
<https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2118914>

Bilaga A

Bilaga A

Dokumentation av skriv- och arbetsprocessen vid parskrivande

Detta dokument används under hela skriv- och arbetsprocessen med examensarbetet. Studenterna har ansvar att fylla i dokumentet för att visa på delaktighet i alla delar av skriv- och arbetsprocessen.

Student 1: Paulin Natanaelsson _____

Student 2: Joakim Wesström _____

	Student 1	Student 2
Problemställning Vilka delar har skrivits fram av respektive student? <ul style="list-style-type: none">- Formulering av syfte och frågeställningar- Motivering av syfte med hjälp av skolans styrdokument och tidigare forskning	X	X
Beskrivning av litteratursökprocessen Vilka delar har skrivits fram av respektive student? <ul style="list-style-type: none">- Vilka sökmotorer och sökord som har använts?- Vilka avgränsningar som gjorts under sökprocessen?- Hur utvald litteratur kan motiveras i relation till studiens syfte?	X	X
Litteraturbakgrund Vilka delar har skrivits fram av respektive student? <ul style="list-style-type: none">- Beskrivning av skolans styrdokument- Problematisering och definition av centrala begrepp- Sammanställning av tidigare forskning under tematiska rubriker	X	X
Teori Vilka delar har skrivits fram av respektive student? <ul style="list-style-type: none">- Beskrivning och motivering av utvalt teoretiskt perspektiv	X	X
Metod Vilka delar har skrivits fram av respektive student? <ul style="list-style-type: none">- Val av metod- Urval- Genomförande- Analys	X	X

Etiska ställningstaganden <ul style="list-style-type: none"> - Vem har skrivit vilka etiska överväganden som gjorts? - Vem har skrivit informationsbrev (i de fall det är relevant)? - Vem har skickat in anmälan om behandling av personuppgifter till dataskyddsombudet (i de fall det är relevant)? - Vem har skickat in underlag till etikprövning (i de fall det är relevant)? 	X	X
Resultat <ul style="list-style-type: none"> - Vem har ansvarat för att skriva fram vilka delar? 	Paulin Natanaelsson Resultat del 1	Joakim Wesström Resultat del 2
Diskussion <ul style="list-style-type: none"> - Vem har ansvarat för att skriva fram metoddiskussionen? - Vem har ansvarat för att skriva fram resultatdiskussionen? - Vem har ansvarat för att skriva fram hur arbetet bidrar till kunskapsutveckling av betydelse för yrkesutövningen? 	X	X

Blanketten signeras och läggs som bilaga i examensarbetet inför de examinerande momenten.

Underskrifter:

Student 1: Paulin Natanaelsson

Student 2: Joakim Wesström