



GÖTEBORGS UNIVERSITET

”Hemma läser jag inte för då måste jag inte läsa!”

**En kvalitativ studie om vad som motiverar elever i en
årskurs 6 till att läsa skönlitteratur**

Madelen Bergener
&
Ann-Catrine Hermansson Skafté

Inriktning: Lärarprogrammet: Svenska för
tidigare åldrar.

LAU 390

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer: HT 11-1150-04

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: ”Hemma läser jag inte för då måste jag inte läsa” En kvalitativ studie om vad som motiverar elever i en åk 6 till att läsa skönlitteratur

Författare: Madelen Bergener & Ann-Catrine Hermansson Skafté

Termin och år: Höstterminen 2011

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ann Boglind

Examinator: Anna Nordenstam

Rapportnummer:

Nyckelord: Skönlitteratur, motivation, läslust, läsförmåga, återkoppling.

Syfte och frågeställning:

Internationella studier påvisar att läsförmågan hos svenska elever märkbart försämrats över tid. Mot bakgrund av dessa studier avsåg vi undersöka vilka faktorer en grupp elever i årskurs 6 upplevde som motiverande till att läsa skönlitterära böcker.

Våra frågeställningar var följande: Vilka faktorer upplever eleverna själva som positiva med läsning av skönlitteratur? Vad motiverar dem till att läsa skönlitteratur? Vilka faktorer upplevs som hindrande i att få en positiv skönlitterär läsoplevelse?

Metod och material:

Underlaget för analysen har samlats in genom kvalitativ metodik med samtalsintervjuer som undersökningsinstrument. Våra respondenter var 17 elever från samma årskurs 6. Skolan ligger i ett upptagningsområde med elever från både stadsmiljö och landsbygd och varierande sociokulturella förutsättningar. För att öka reliabiliteten spelades intervjuerna in på band.

Resultat:

Resultatet av vår studie visar att elever motiveras till att läsa skönlitteratur av en mängd olika faktorer. Eleverna framhöll inre känslomässiga upplevelser, samt utvecklad läsförmåga, som motiverande. Tillika var boken och dess innehåll en motiverande faktor. Även den sociala kontexten kunde vara motiverande. Av resultatet framkom också hinder för en positiv läsoplevelse. Vi fann att bristande vägledning kunde medföra dålig anpassning av vald bok. Andra hinder var brister i läsförmåga samt att eleven inte kunde se någon mening i läsning som aktivitet och därför upplevde läsning som tråkigt eller ett tvång. En svag återkoppling från lärarna, med få gemensamma läsaktiviteter, bidrar till låg status för skönlitterär läsning och blir ett hinder för de elever som behöver stöd för sin läsförståelse.

Betydelse för yrket:

Som lärare är det avgörande att lyssna på eleven och utgå från dennes perspektiv. De faktorer som elever upplever som positiva kan användas och utvecklas i en lärandesituation. Viktigt är att skapa en god läsmiljö både med avseende på urvalet av böcker som den fysiska miljön. Genom god återkoppling och engagemang kan läraren lyfta värdet av elevens ansträngningar samt träna elever på att finna vägar in i den skönlitterära texten.

Förord

Att läsa skönlitteratur med inlevelse är en resa vi önskar att alla får företa. Grunden till inlevelsen är att både kunna och vilja läsa. Som blivande lärare ser vi det som en av våra största utmaningar att överföra vår egen kärlek till skönlitterär läsning till eleverna.

Arbetet med denna studie har varit omtumlande, tankeväckande, mödosamt men också mycket givande och roligt. Vi vill tacka våra familjer för att de stod ut. Vi lovar att inte hoppa över julpyssel och pepparkaksbak nästa år... Det varmaste tack skänker vi vår handledare Ann Boglind för allt engagemang och den energi vi fått genom våra möten. Tusen tack!

Vår förhoppning är att denna studie kan vara användbar i vår kommande yrkesroll och att den även kan komma andra till del.

Ann-Catrine & Madelen

Innehållsförteckning

1. <i>Inledning</i>	5
2. <i>Syfte och frågeställning</i>	6
2.1 Begreppsdefinition	6
3. <i>Teoretisk anknytning</i>	7
3.1 Sociokulturellt perspektiv	8
3.2 Teorier om motivation	9
4. <i>Metod</i>	12
4.1 Avgränsning och urval	12
4.2 Material	12
4.3 Tillförlitlighet och representativitet	13
4.4 Etisk hänsyn	14
5. <i>Tidigare forskning</i>	15
5.1 Motivation	15
5.2 Motivation och lärande	16
5.2.1 Sammanfattning om motivation och lärande	19
5.3 Motivation och läsning	19
5.3.1 Internationella studier	19
5.3.2 PIRLS 2006	20
5.3.3 PISA 2009	20
5.3.4 Undervisning i skönlitteratur i den svenska grundskolan	21
5.3.5 Skönlitterär läsning	22
6. <i>Att skapa vilja och lust till skönlitterär läsning</i>	22
6.1 Hinder för läslust	22
6.2 Motivationsskapande metoder	24
6.3 Läsmiljö	26
7. <i>Resultatredovisning</i>	26
7.1 Frågeställning 1.	27
7.2 Frågeställning 2.	29
7.3 Frågeställning 3.	31
8. <i>Resultatanalys</i>	33
9. <i>Analys och diskussion</i>	34
10. <i>Avslutning</i>	39
<i>Litteraturförteckning</i>	41
<i>Bilagor</i>	44

1. Inledning

Genom läsning av skönlitteratur ges individen möjlighet att förstå världen utifrån olika perspektiv och därmed utvecklas som person. Litteraturen skänker kunskap om hur andra människor lever och ger oss en möjlighet att reflektera över känslor och stora livsfrågor. Britta Stensson beskriver det som att litteraturen ”erbjuder ett genomlevande av ett livsöde” och att det är berikande att ta del av andra människors visioner och de krafter som formar en människa (Stensson, 2006, s.8). Som läsare är du genom dina tankar och sinnebilder medskapande i texten. Läsning är med andra ord en social process som möjliggör tolkningar och öppnar för en förståelse för livet och omvärlden. Ur denna synvinkel är en av skolans viktigaste uppgifter att utforma verksamheten så att barnen utvecklar läsglädje och läslust samt förmåga att tolka och reflektera över det lästa.

FN:s Barnkonvention stadgar att alla barn har rätt till utbildning (www.Unicef.se). Språket är en essentiell del i tillägnande av kunskap. Att kunna läsa är således ett fundament, en grundläggande färdighet och en demokratisk rättighet. Vi möter dagligen texter i olika sammanhang. För att utveckla en god läsförmåga och en god förståelse för innehållet i olika genrer krävs att man underhåller sina läsfärdigheter genom att läsa utvecklande texter av olika karaktär, samt bearbetar innehållet i dessa genom samtal och reflektion. Utveckling av läsfärdigheter kan ses som en livslång process.

I media får vi då och då larmrapporter om elevernas tillkortakommande beträffande läsning. Internationella studier såsom PIRLS – *Progress in International Reading Literacy Study*, en internationell studie som utförts 2001 och 2006 av The International Association for the Evaluation of Educational Achievement, och som kartlagt läsförmågan hos tioåriga elever, visar att läsförmågan hos svenska elever genomgår en nedåtgående trend och att en märkbar försämring skett under de senaste två decennierna. Då man i dessa studier, genom enkäter, kartlagt elevernas läslust samt läsvanor kunde man konstatera en minskad läslust, såväl som en minskning i den tid eleverna ägnar åt läsning under fritiden. En slutsats i analysen av studiernas resultat var att dessa faktorer kunde vara bidragande till det försämrade resultatet i elevers läsförmåga som konstaterades.

I vår B-uppsats fördjupade vi oss i erfarna lärares syn på den förändrade läsförmågan hos elever i den svenska skolan, som olika studier har visat. Hade lärarna under sin mångåriga yrkesverksamhet gjort liknande iakttagelser? Vilka hypoteser hade dessa lärare om orsaken till elevernas ändrade läskompetens? De lärare som tyckte sig kunna märka en signifikant förändring härledde detta till att läsning är en konkurrensutsatt färdighet. De menade att de långa dagarna i skolan och på arbetet leder till att det inte finns tid i hemmen att fördjupa sig i läsning. Vidare ansåg de att läsning prioriterades bort till förmån för andra aktiviteter, exempelvis idrott. Några uttryckte dessutom att uthålligheten hos eleverna förändrats då vi lever i ett samhälle där vi ”zappar” mellan olika aktiviteter, vilket försämrar tålamodet och gör det svårt för eleverna att hålla koncentrationen genom längre, mer krävande texter. Under VFU och tidigare arbete i skolan har vi märkt att många elever någon gång under mellan- eller högstadiet får ett minskat intresse för läsning och kanske framförallt för att läsa skönlitteratur. Detta trots att de flesta elever nu har knäckt koden och att läsningen inte längre torde kräva samma arbetsinsats som under den första, ibland så mödosamma, läs- och skrivinläringen. Kanske är det så att vi i vår iver att få eleverna att läsa mer, kväver deras intresse genom ramar och restriktioner. Daniel Pennac, ungdomsboksförfattare, lärare och känd debattör uttrycker kloka tankar om läsning där han bl.a. betonar de rättigheter alla läsare bör tillskrivas. Dessa är: rätten att inte läsa, rätten att hoppa över sidor, rätten att inte läsa färdigt en bok, rätten att läsa om, rätten att läsa vad som helst, rätten till bovarysm, rätten att läsa var som helst, rätten att läsa här och där, rätten att läsa högt och rätten att tiga (Pennac, 1995, s.157). Ja, helt enkelt rätten att styra över sin egen läsning. Som vuxen kan dessa

rättigheter tyckas självklara då vi förfogar över vårt eget läsande, men hur står sig dessa rättigheter i förhållande till elevens läsande av skönlitteratur i skolan?

Kunskap och insikt i elevernas inre värld är viktig om vi som lärare skall kunna förstå och möta eleverna. Som pedagog måste man förhålla sig till de förutsättningar som finns och se möjligheter i begränsningarna. Om eleverna i skolan inte är motiverade till att vara aktiva och engagerade i sitt eget lärande är det svårt för dem att lära. I Lgr11 (Skolverket 2011a, s.13) stadgas att "[u]tforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. I kursplanen i svenska (Skolverket 2011a, s. 222) står vidare att "[u]ndervisningen ska stimulera elevernas intresse för att läsa och skriva". Detta är utmaningar vi står inför som lärare. Att veta hur man kan göra läsningen mer lustfylld för eleverna kräver kunskap. Vi menar att elever är kompetenta och själva har förmåga att formulera och föra fram relevanta åsikter om sin syn på läslust och läsning. Vår studie syftar till att, genom intervju, undersöka vilka faktorer som en grupp elever i åk 6 upplever som motiverande för läsning av skönlitteratur. Med avstamp i denna kunskap hoppas vi i framtiden kunna göra kloka didaktiska val som främjar elevernas inställning till läsning och vänder den negativa spiralen.

2. Syfte och frågeställning

Syftet med vår studie är att undersöka vilka faktorer en grupp elever i åk 6 upplever som motiverande för att läsa skönlitteratur.

De frågor vi söker svar på är:

Vilka faktorer upplever eleverna själva som positiva med läsning av skönlitteratur? Vad motiverar dem till att läsa skönlitteratur?

Vilka faktorer upplevs som hindrande i att få en positiv skönlitterär läsoplevelse?

2.1 Begreppsdefinitioner

Motivation:

Den definition av motivation som vi huvudsakligen utgår från i vår studie, läsning av skönlitteratur, innefattar motivation som lust, vilja och drivkraft till ett handlande. Begreppet motivation har sitt ursprung ur ett latinskt verb "Movere" som betyder "att röra sig" (Hedin och Svensson, 1997, s. 42). I Nationalencyklopedin ges följande förklaring:

Motivation (av *motiv*), psykologisk term för de faktorer hos individen som väcker, formar och riktar beteendet mot olika mål. Teorier om motivation förklarar varför vi över huvud taget handlar och varför vi gör vissa saker snarare än andra (NE 2011).

Motivation handlar om det som ger upphov till en aktivitet hos människan tillika håller igång driften eller handlingen. Motivationen ger aktiviteten mål och mening. Motivationen är en växelverkan mellan drivkraft och målet vilka hänger samman med individens självförtroende och om målet uppnås eller inte (Jenner, 2004, s. 42).

Läsning:

I begreppet läsning döljs det en komplexitet som handlar om olika saker. Läsning innefattar tekniska färdigheter men också olika kognitiva förståelseprocesser, vilka är relaterade till intresse och motivation (Rosén & Gustafsson, 2006, s. 33). I Nationalencyklopedin förklaras läsning som resultatet av avkodning och förståelse:

Läsning, konsten att läsa. Läsning är en komplicerad färdighet som kräver lång tid och omfattande övning för att kunna utvecklas. Man kan urskilja två huvudmoment: avkodning och förståelse. *Avkodning* innebär att man kan identifiera eller känna igen skrivna ord. *Förståelse* är resultatet av tolkningen av språkliga meddelanden. God läsfärdighet innebär att både avkodning och förståelse fungerar väl (NE 2011).

När man kan avkoda ett ord i en text kan man normalt både uttala och bestämma vad ordet betyder, d.v.s. man kan förstå att språkjuden tillsammans kan bilda ett ord. Om inte avkodningen är säker så finns inte någon god förståelse för texten (Elbro, 2004, s. 27f). Monica Reichenberg hävdar att det är ytterst viktigt att läsaren är medveten om att hon/han skall vara en aktiv medskapare av minsta lilla text. Av den orsaken att det skall bli ett lyckosamt möte eller resultera i god förståelse mellan text och läsare (Reichenberg, 2006, s. 214).

Att eleven har ett intresse eller motivation är viktigt för att läsningen skall vara lyckad. I PIRLS redogörs för de tre dimensionerna som krävs för en god läsförmåga vilka är avkodning, förståelse och motivation. I PIRLS påvisas att motivation är en väsentlig del och att den tillsammans med de andra dimensionerna är av stor betydelse för elevers läsförmåga (Skolverket, 2007d, s. 8, 114).

Skönlitteratur:

Ordet skönlitteratur förklaras i Bonniers svenska ordbok (2009) som ”*litteratur med estetiskt syfte: romaner, noveller, lyrik, dramatik, motsats till facklitteratur*”. Utifrån denna förklaring av vad begreppet skönlitteratur syftar till, avgränsar vi skönlitteratur i vår studie till att innefatta dessa genrer och inte serietidningar, tidskrifter eller andra tidningar. Vi vill dock betona att det inte finns någon tydlig gräns av vilka genrer som inbegrips i begreppet skönlitteratur. Litteraturvetarna Ann Boglind och Anna Nordenstam tar i sin bok *Från fabler till manga* upp skönlitteratur riktad till barn, och understryker att även texter som exempelvis serier, kan vara av skönlitterär karaktär. Boglind och Nordenstam förklarar att det är litterariteten som gör skönlitteratur till skönlitteratur. Begreppet litteraritet beskriver de som egenskaper i texten och den interaktion som skapas mellan dessa egenskaper och läsaren under läsning. Texten förverkligas först i läsarens fantasi och i samspel med läsarens känslouttryck (Boglind & Nordenstam, 2010, s. 309). Brodow och Rininsland resonerar på liknande sätt då de framhåller att facktexter speglar statisk kunskap till skillnad från skönlitterära texten, där läsaren är medskapare av både skapande och fantasi. Läsaren lever sig också in i gestalter och sätter sin personlighet på fiktiva händelser. En ytterligare skiljelinje mellan fack- och skönlitteratur förklaras som att facklitteratur handlar mer om kvantitet än kvalité (Brodow & Rininsland, 2005, s. 99).

3. Teoretisk anknytning

Vår studie har sin utgångspunkt i den sociokulturella teorin som bland annat betonar samspelets, språkets och samtalets betydelse för lärande och utveckling på både individuell och kollektiv nivå. I studien fokuserar vi även på teorier kring motivation. I följande teoriavsnitt ämnar vi därför på ett översiktligt sätt beskriva både det sociokulturella perspektivet och teorier om motivation. De teorier om motivation vi valt att beröra är sådana som antingen är grundläggande i utvecklandet av begreppet motivation eller är ofta förekommande i diskussioner kring lärande i skolan.

3.1 Sociokulturellt perspektiv

Lev S Vygotskij (1896-1934), förgrundsfigur för den sociokulturella inriktningen, har spelat en central roll i den moderna pedagogikens och psykologins utveckling (Vygotskij, 1999, s. 14). Vygotskij betonar samspelet mellan vuxen och barn, där barnet står i centrum.

Språk och tanke är enligt Vygotskij två nära sammanbundna beståndsdelar. En grundläggande tanke i den sociokulturella teorin är att lärande och utveckling tar sitt ursprung ur mellanmänniska relationer, mellan individer och kollektiv, och möjliggörs genom kommunikation och interaktion (Säljö, 2000, s.37; Bråten, 1996, s.24). Olga Dysthe beskriver det centrala budskapet i teorin på följande sätt:

Lärande har med relationer att göra; lärande sker genom deltagande och genom deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande element i läroprocesserna; balansen mellan det individuella och det sociala är en avgörande aspekt på varje läromiljö; lärande är mycket mer än det som sker i elevens huvud och har att göra med omgivningen i vid mening. (Dysthe, 2001, s.31.)

Ett sociokulturellt präglad klassrum utmärks av lärande genom kommunikation och interaktion mellan pedagog och elev, såväl som kommunikation och interaktion elever sinsemellan. Kunskapen utvecklas i samspel inom ramar för praktiska och kulturella sammanhang. Dysthe beskriver det som: ”att kunna sätta ord på nyvunna kunskaper, dela lärandet med andra, få reaktioner på sina tankar och kunna diskutera sådant man inte förstår är aspekter som alla är väsentliga för kunskapsutvecklingen.” (Dysthe, 2001, s.51.)

I sociokulturell teori spelar således skolundervisningen en mycket viktig roll i individens kognitiva utveckling då undervisning skapar möjligheter till nya former av tänkande. God pedagogik bör därför alltid vara orienterad mot elevens framtida utveckling (Bråten, 1996, s.23). Det är enligt Lars Dale därför viktigt att undervisningen är framåtsyftande och inte bara innehåller moment som eleven kan lösa på egen hand utan att man som lärare väver in uppgifter som kräver ett mer abstrakt tänkande (Dale, 1996, s.42).

Vygotskij lanserade uttrycket ”den proximala utvecklingszonen” vilket betecknar elevens potentiella utvecklingsområde, de kognitiva processer som är under uppbyggnad. I den proximala utvecklingszonen finns de uppgifter barnet kan utföra i samspel med en vuxen eller en klasskamrat. En god skolundervisning är i det sociokulturella perspektivet baserad på ett utnyttjande av utvecklingsutrymmet i denna zon (Bråten, 1996, s.26). I viss mån liknar detta tanken om *scaffolding*, läraren som ”byggnadsställning” som lyfts i den dialektiska konstruktivismen. Läraren skall fungera likt en stödstruktur som genom att samtala, lyssna och ställa rätt frågor, stödjer eleven i dennes kognitiva utveckling. Allt eftersom eleven når en högre kognitiv nivå och klarar sig på egen hand skall ”byggnadsställningen” monteras ner. Pedagogens guidande roll förändras därmed efterhand (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s.110f). Torlaug Løkensgard Hoel utvecklar resonemanget kring scaffolding och menar att det i grunden är ett dynamiskt samspel där både personer och omgivning är involverade. Hon menar att även eleverna, genom exempelvis responsgrupper, kan fungera stödjande för varandra och skapa mening i olika lärandesituationer (Løkensgard Hoel, 1996, s.290). Liknande tankar hyser Säljö som menar att vi i samtal kan låna kognitiv kompetens från mer erfarna personer och få vägledning och insikt i nya kunskapsområden (Säljö, 2000, s.230). Ett tydligt exempel på utnyttjande av den proximala zonen kan vara då man i läsning av skönlitteratur i skolan använder sig av boksamtal för att gemensamt, i diskussion, få en djupare och bredare förståelse för det lästa (Chambers, kap. 7).

Som tidigare nämnts betonas språkets roll för lärandet i den sociokulturella inriktningen. Det skrivna ordet har mycket stark ställning i skolan och mycket av den aktivitet som sker inom utbildningssystemet är baserat på språkande. Ur ett sociokulturellt perspektiv blir en viktig uppgift för läraren att vägleda eleven i utvecklandet av deras kommunikativa

färdigheter, att hitta strategier för att förstå och kunna tolka olika former av kommunikation (Säljö, 2000, s.209). Vygotskij menar att skriftspråket är mer krävande än det muntliga språket, då det är mer abstrakt på så vis att läsaren måste abstrahera både från språkets ljudsida och från textens röst utan möjligheter till avläsning av kroppsspråk, intonation etc.

Dale har liknande tankar och benämner läsning en abstrakt dialog där enbart mycket goda läsare till fullo förstår budskapet i en text. I undervisningen måste därför situationer skapas som utmanar barnets intellekt och gör att det skrivna ordet blir föreställningar i tanken (Dale, 1996, s.48). Säljö menar att betydelsen inte bara finns i texten utan är beroende av den förförståelse och de mentala bilder som skapas och kopplingar som sker i samband med läsning (Säljö, 2000, s.15). En pedagogisk konsekvens av detta blir att läraren måste vara aktiv i samspelet med eleven för att fördjupa barnens förmåga att förstå, tänka och tolka och utveckla strategier för läsning av exempelvis skönlitteratur (Stensson, 2006, kap. 1).

Dysthe resonerar om begreppet motivation i relation till det sociokulturella perspektivet och menar att både hemmiljön och skolklassen påverkar motivationen. Andra faktorer som framhävs som motiverande är i vilken mån man som lärare lyckas skapa en god läromiljö och interaktionsformer, där eleven känner sig välkommen och stimulerad till aktivitet. Meningsfullheten är avgörande för viljan att lära. En viktig motiverande faktor är att delta i och bli uppskattad i en grupp. Man betonar också den motivation som finns inbyggd i samhällets förväntningar på barn och ungdomar (Dysthe, 2001, s.38f).

Om kunskapen isoleras och plockas ur sitt naturliga sammanhang istället för att ingå som en del av en helhet, påpekar Bråten & Thurmann-Moe att detta ur ett sociokulturellt perspektiv, har en negativ påverkan på elevernas motivation (Bråten & Thurmann-Moe, 1996, s.106). Det bästa sättet att motivera barn till utveckling är att tillhandahålla en miljö och organisation av barnens liv som skapar behov och möjligheter till skapande (Vygotskij, 1995, s.75).

3.2 Teorier om motivation

Motivationsteorier försöker förklara varför vi människor handlar på ett visst sätt. Vad är det som sätter igång oss och varför agerar vi som vi gör? I motivationsteorier används begrepp som lust, drivkraft och mål för att sätta ord på vad som styr vårt beteende.

Några av de tidigare teorierna som sökte klargöra vad som driver människor, använde sig av begreppen drivkrafter eller instinkter för att definiera grunderna till mänskligt beteende. En teori, där Sigmund Freud (1856-1939) var en av förgrundsgestalterna, är *Instinktsteorin*. Förespråkarna för teorin ansåg att alla människor är försedda med instinkter eller drifter vilka ligger bakom allt beteende. Freud påstår att en instinkt ses som ett anlag eller medfödd läggning att bete sig på ett visst sätt (Jenner, 2004, s.38). Han menar att driftens och instinktens styrka är direkt relaterad till hur starkt ett behov är. Teoretikerna ägnade mycket tid åt att kartlägga alla grundinstinkter hos människan, vilka kunde förklara allt beteende. Men listan över instinkterna växte och det blev svårt att hitta godtagbara förklaringar till alla instinkter som kunde knyta an till motivation. Med tiden ifrågasatte och kritiserade psykologer tesen om att allt beteende är instinktivt eller driftstyrt. Därur växte en ny ”skola” av motivationsteoretiker. Freuds tankar var att människans viktigaste drivkrafter (motiv) inte alltid är medvetna, utan i stället omedvetna (Jenner, 2004, s. 38).

Till skillnad från instinktsteorin som menar att människan styrs av medfödda, kroppsliga drifter så framhåller den *Kognitiva teorin* att de viktigaste styrfaktorerna för mänskligt beteende är de tankar, förväntningar och aningar som individen har om den kommande händelsen d.v.s. inre motivationsfaktorer. Det är dessa aspekter som motiverar till aktivitet. När det gäller val av mål inverkar individens tidigare möjligheter av att nå målet. Jenner nämner forskaren Kurt Lewin som använder sig av bildspråk och jämför med en våg, där uppnåendets värde och sannolikhet ligger i ena vågskålen och misslyckande i andra

vågskålen. Den vågskål som väger tyngst bestämmer vad individen väljer (2004, s. 38f). Den *kognitiva teorin* grundar sig i att människor är nyfikna av sin natur och att vi undersöker det vi inte förstår (Imsen, 2006, s. 463). Dysthe förklarar att kognitivismen framhåller att barn blir motiverade att lära sig något nytt när nya upplevelser inte stämmer med deras tidigare kunskap eller deras förväntningar. Inom skola och lärande är konstruktivismen med Piaget i spetsen, en kognitiv teoriinriktning som tillmätts stor betydelse (Dysthe, 2001, s. 36ff). Då det sociokulturella perspektivet har sitt ursprung i en konstruktivistisk syn på lärande men, betonar att ”kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext”, och inte så mycket de individuella processerna, har även den sociokulturella teorin sina rötter i den *kognitiva teorin* (Dysthe, 2001, s.41).

En teori som föregick den *kognitiva teorin* är *Drivkraftsteorin* som Clark Hull presenterar i början av 1940-talet. I stället för att enbart se beteendet som en följd av tidigare erfarenheter forskade han om förväntningar som var riktade mot målet. Hull förklarade drivkrafterna som en ekvation som förklarar ”styrkan” i en organisms beteende: $Ansträngning = Drivkraften \times Vanan$. Han menar att ju starkare drivkraften och vanan är desto större blir ansträngningen. Han menar, i sin ekvation, att *vanan* är styrkan av tidigare erfarenheter. Hull använder sig av ordspråket ”Bränt barn skyr elden”, vilket fastställer vad ekvationen handlar om. (Jenner, 2006, s. 39).

Ytterligare en teori som ofta citeras i lärandesammanhang är den som syftar på *Behaviourismen*. Enligt behaviorismen föds människan som ”ett oskrivet blad” där bara ett fåtal reflexer är medfödda, de menar att all kunskap och allt som människan har tillägnat sig är inlärt (Imsen, 2006, s. 39).

Ur ett behavioristiskt perspektiv påverkas elevens motivation i ett skolarbete av yttre faktorer såsom belöning eller straff i syfte att förstärka eller försvaga sambandet mellan ett visst beteende och inläring (Dysthe, 2001, s. 38). En belöning, positiv förstärkning, kan vara i form av beröm eller annat som exempelvis en guldstjärna i boken. I det att eleven belönas engageras eleven i sitt handlande, vilket betyder att det är erfarenheterna av belöning som får eleven att utföra en viss gärning. Ett straff kan vara t.ex. en reprimand eller kvarsittning. De begrepp som används för att förklara detta i behaviorismen är *Stimuli – Respons*. Sett ur ett skolperspektiv innebär kunskapsutveckling inom ett område att lärandet måste delas in sekventiellt, i ett antal steg, med förstärkning (belöning) efter varje steg. Efter varje steg testas eleverna för att se att de behärskar kunskapsområdet innan man går vidare till nästa steg (Dysthe, 2001, s.35). Ur detta kan man se likheter med den hedniska principen där människan strävar efter välbefinnande (Imsen, 2006, s. 462).

Det finns även motivationsteorier som menar att människors vilja till att agera ligger i deras behov, *Behovsteorin*. Murray menar att vissa psykologer påvisar att motivation är en *medveten önskan* av någonting, som de i situationen kallar *behov* och att behovet eller önskan står i relation till motivens målväljande funktion (1973, s. 18). Imsen skriver vidare att den äldsta och mest utbredda uppfattningen om motivation är den att mänskliga handlingar skall förklaras utifrån grundläggande behov. De olika behoven kan se olika ut, vissa kan vara starkare eller svagare där behoven också kan vara mer framträdande än andra beroende på situation. Behovets styrka och dominans kan också variera mellan personer (2006, s. 465). Den humanistiska psykologen, Abraham Maslow, anses som en av de behovsteoretiker som fått mest uppmärksamhet och fäste inom skolans värld och bland pedagoger (Imsen, 2006, s. 466). Han tar avstånd från teorier som förklarar beteenden med enskilda fysiologiska behov. Maslow beskriver i sin teori att man inte kan prata om magens behov, att magen är hungrig eller att drifter och behov kan lokaliseras till vissa delar av kroppen. Maslows idé är att behovet måste uppfattas som ett behov hos hela människan (Imsen, 2006, s. 467). Han delar in behoven och ordnar dem i en hierarki där de primära behoven kommer först och de sociala och humanistiska behoven kommer längre upp i hierarkin. Han anser att det finns fem

grundläggande behov som alla samspelar i olika sammanhang. Han visar på att människan är ständigt sökande. När ett behov är tillfredsställt eller en önskan uppfylld så kommer alltid en ny vilket innebär att människan alltid eftersträvar något och aldrig är tillfreds (Imsen, 2006, s. 468).



Maslows behovshierarki (efter A.H. Maslow: Motivation and personality: 2 utg. 1970) (Imsen 2006, s. 468)

Helene Ahl hänvisar till Maslow som menar att behovens ordning inte är statiska. Ibland kan yttre omständigheter göra att behoven prioriteras i annan ordning, vilket inte har någon större betydelse. Ahl skriver vidare att om människan tillfredsställer sina behov blir hon/han mindre självisk och kan ge mer åt andra (Ahl, 2004, s. 37-38). Maslows teori kan tyckas te sig enkel men Imsen hävdar att Maslow vill åt så mycket mer än bara en förenkling och menar att bakom ett enkelt beteende kan det ligga ett komplex av grundläggande behov. Som lärare måste man hela tiden ta hänsyn till att behoven inte alltid styr människan direkt. Människan är rationell där alla behov silas genom reflektion, bedömning och uppfattningar om yttervärlden. När en elev är orolig behöver inte anledningen vara att han vill ha uppmärksamhet, utan det kan vara andra faktorer som spelar in som frustration, kamratpåverkan eller osäkerhet inför ämnet (Imsen, 2006, s. 467). En elev som inte har fått sitt primära behov av trygghet tillfredsställt, kommer att vara osäker och ängslig i sitt grundläggande förhållningsätt till världen men framför allt vilja skydda sig själv (Imsen, 2006, s. 477). Imsen menar, utifrån Maslows teori, inte att eleven ständigt kommer att gå omkring i skolan och söka efter trygghet. Men eftersom rädslan ligger på ”lur” kommer den att visa sig i situationer där eleven måste välja eller handla. Maslows teori avpassar sig bäst till att förstå hur eleverna har olika grundläggande sätt att ta sig an skolan och dess vardag. Genom att läraren uppmärksammar de särskilda drag som till exempel grundläggande ängslan eller behov av tillhörighet, blir lärarens uppgift att manövrera för att tillmötesgå behoven, inte förstärka dem (Imsen, 2006, s. 478).

4. Metod

Eftersom vårt syfte är att undersöka vilka faktorer en grupp elever i åk 6 upplever som motiverande för att läsa skönlitteratur, har vi använt oss av en kvalitativ metod med intervjuer som undersökningsinstrument. Denna metod valdes med hänsyn till att synliggöra olika fenomen, genom att ge oss fördjupad inblick i våra respondenters tankar och känslor om vad de upplever som motiverande alternativt hindrande för motivationen i läsning av skönlitteratur. Ett kriterium till att välja samtalsintervju framför enkät, som lyfts fram i *Metodpraktikan*, är att man vill ta reda på hur människor uppfattar sin värld. I en intervjuundersökning kan man ta till vara oväntade svar samt söka fördjupa kunskapen om individens föreställningar genom att ställa följdfrågor. Ytterligare en fördel är, som vi ser det, att det finns möjlighet att citera respondenten korrekt och därmed ge rättvisa åt respondentens åsikter. Ett annat kriterium som förs fram för att välja intervjuundersökning framför enkät är att intervjuundersökningen kan fungera som komplement till annan forskning (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007, kap. 14). Flera av de studierna (PIRLS 2007, PISA 2009) vi tar upp i vår forskningsöversikt har kartlagt elevers läslust och läsvanor genom enkätundersökning. En intervjuundersökning med samma inriktning kan leda till en fördjupad förståelse för området.

4.1 Avgränsning och urval

Vi visste tidigt att vi ville välja population ur ”mellanstadieåldrarna” och beslöt oss för att inrikta oss på årskurs 6. Vi grundade vårt beslut på att elever i tolvårsåldern dels har lång erfarenhet av skolan, dels har nått en nivå där, vi upplever, att de kan tolka och resonera kring olika situationer på ett reflekterande vis. Många elever i årskurs sex läser dessutom med flyt även om alla inte har lika god läsförståelse.

Vi utgick från tre kriterier i *Metodpraktikan*: ”Välj främlingar, ett litet antal och sådana som inte är subjektiva experter.” (Esaiasson et al., 2007, s. 290f).

Ett av våra urvalskriterier var att eftersträva att respondenterna skulle vara både flickor och pojkar och olika med avseende på uppnådd läsförmåga, intressen, socioekonomisk situation etc. Motivet till att ha med både pojkar och flickor var i första hand inte för att möjliggöra en genusrelaterad jämförelse utan att skapa bredd i intervjuunderlaget. Vårt val blev att intervjua samtliga elever i en klass då vi menar att det ofta finns en stor spridning inom en grupp. Skolan vi utgick från ligger i ett upptagningsområde där eleverna kommer från stadsmiljö såväl som landsbygd och där de socioekonomiska förutsättningarna är mycket varierande. Klasslärarens generella omdöme om gruppen var att det är en ”normalklass”. Merparten av eleverna i klassen har svenska som modersmål. Detta ser vi inte som ett problem då avsikten med vår studie inte är att jämföra kulturella aspekter på motivation i läsning av skönlitteratur eller att hitta kvalitativa skillnader i uppfattning mellan elever med olika modersmål.

Vi avsåg inte att åstadkomma en kvantitativ beskrivning av vilka motivationsfaktorer som inverkar på läsning av skönlitteratur och hade därför heller ingen anledning att eftersträva ett representativt urval av alla sjätteklassare i Sverige.

Formuläret om ”informerat samtycke” distribuerades till samtliga tjugotre elever i klassen. Vid dagen för vår undersökning hade nitton blanketter lämnats påskrivna till klassläraren. Av dessa nitton elever var det två som valde att avböja. Vi intervjuade således sjuutton elever.

4.2 Material

Vi konstruerade intervjuguiden (se Bilaga 1), utifrån syftet med vår undersökning. Grundregeln vid konstruerandet av en intervjuguide är enligt *Metodpraktikan* att frågorna

skall vara enkla att förstå, gärna korta och befriade från akademisk jargong (Esaiasson et.al., 2007, s. 298-299). Eftersom våra respondenter var unga tog vi fasta på detta kriterium, då det kändes angeläget att använda ett språk som låg på elevernas nivå. För att vara säkra på att intervjuguiden fungerade på målgruppen genomförde vi fyra provintervjuer på barn i liknande ålder.

I intervjuguiden började vi med ett antal sakfrågor. Målet med de inledande frågorna var att få basfakta om respondenten samt skapa en förbindlig stämning. Vi hade också formulerat frågor där vi på ett översiktligt sätt sökte ringa in elevernas läsvanor och läsnivå genom att fråga vilken typ av böcker de läste och hur mycket de läste.

Därefter följer frågeteman med olika följdfrågor. Vi var under intervjuerna hela tiden beredda på att fånga upp och fördjupa intressanta resonemang som framkom. Intervjuguiden kan därför sägas vara av semistrukturerad art eftersom många av de följdfrågor vi ställde under intervjuerna var sådana som föll sig naturliga att formulera i intervjusituationen. Dessa frågor fanns alltså inte med i intervjuguiden från början.

Intervjuerna genomfördes i grupper där vi kunde tala ostört utan att bli avbrutna. Esaiasson et.al. (2007, s. 302) skriver att en intervju inte bör fortgå i mer än en timme. Varje intervju tog mellan 15 och 40 minuter och vi avbröt därför inte någon respondent pga. tidspress. Efter elevernas samtycke spelades samtliga intervjuer in på band. Esaiasson et.al. tar vidare upp problemet med intervjuareffekt, dvs. medveten eller omedveten påverkan av den som ställer frågorna (Esaiasson et.al., 2007, s.301). Då vi valde att genomföra intervjuerna en- mot- en, för att inte eleverna skulle känna sig mer utsatta än nödvändigt, kan intervjuareffekten slå olika beroende på förhållningssättet hos oss två som genomförde intervjuerna. Vi hoppas dock ha minskat den något genom att välja respondenter som vi inte har någon tidigare relation till.

När samtliga intervjuer var genomförda bearbetade vi materialet genom att lyssna igenom inspelningarna ett antal gånger samt transkribera intervjuerna. Vi valde att transkribera intervjuerna som skriftspråk då det är mer läsvänligt. Vi har dock valt att behålla vissa uttryck som signalerar att våra respondenter är barn/ungdomar. Vi kategoriserade innehållet i olika grupper där vi utgick från de frågeställningar vi har i syftet med studien. Under varje fråga kategoriserades materialet upp i de undergrupper vi kunde urskilja, för att sedan jämföra dem i analys- och diskussionsavsnittet, både mot tidigare forskning och mot varandra.

4.3 Tillförlitlighet och representativitet

Undersökningen är kvalitativ med en grund i hermeneutiken (Gilje & Grimen, 2007). En grundtanke inom hermeneutiken är att vi alltid förstår något mot bakgrund av vissa förutsättningar och därför kan olika fenomen bara förstås i det sammanhang eller den kontext där de förekommer (Gilje & Grimen, 2007, s.185). Karakteristiskt för meningsfulla fenomen är att de måste tolkas för att förstås. Tolkningar baseras på personliga omdömen och erfarenheter och innehåller därför alltid ett visst mått av osäkerhet (Gilje & Grimen, 2007, s.198).

För att få en så hög tillförlitlighet och representativitet som möjligt i en kvalitativ studie gäller det enligt Steinar Kvale att under arbetets gång hålla en hög kvalitet i varje moment, vilket vi har försökt eftersträva (Kvale,1997, s. 214). Vi anser att intervjufrågorna är av stor relevans för att kunna få svar på vår frågeställning och att vi måste lita på att eleverna förmedlar det de anser och att de inte säger en sak men i verkligheten gör något annat (Johansson & Svedner 2006, s. 42).

Inför intervjuerna genomförde vi en mindre pilotstudie för att säkerställa att frågorna var begripliga och relevanta i relation till vårt undersökningsområde. Vår tanke i konstruerandet av vår intervjuguide var att de svar vi fick skulle spegla elevernas attityder och åsikter kring

läsning av skönlitteratur. Vi menar att elevernas svar på intervjufrågorna gjorde detta väl och att studien därför kan sägas ha en hög validitet. Vi vill dock påpeka att elever i skolan befinner sig i ett maktunderläge gentemot lärare och andra vuxna. Denna omständighet kan ha påverkat eleverna i intervjusituationen på så vis att deras svar i vissa fall skildrar det eleven tror vi vill höra istället för att visa elevens egna åsikter. Under en intervju påverkas också svaren av respondenternas respektive intervjuarens dagsform vilket också bör vägas in i resultatet.

Trots att vi hade ett visst bortfall, på så vis att fyra elever inte lämnade in sina blanketter angående *informerat samtycke* och därför inte kunde intervjuas, stärks studiens reliabilitet av det faktum att de elever som deltog i intervjustudien både var elever som uttryckte en positiv inställning till läsning av skönlitteratur såväl som elever som uttryckte en negativ inställning till läsning av skönlitteratur. I *Metodpraktikan* beskrivs teoretisk mättnad som önskvärt i vetenskapliga studier av intervjukaraktär. Teoretisk mättnad förklaras som ”att man har fångat in samtliga för det aktuella fenomenet, relevanta tanke kategorier” (Esaïasson et. al., 2004, s. 309). Antalet respondenter i vår studie är troligtvis för få för att teoretisk mättnad skall uppnås, men vi utgår från att det är tillräckligt många för att hitta mönster. Vi är medvetna om att det begränsade antalet individer i undersökningspopulationen medför att resultatet av vår studie inte är generaliserbart, vilket inte heller var vår avsikt.

Studiens reliabilitet ökar genom att intervjuerna spelades in på band och vi därmed, i resultat och analys, kunde väga in hur respondenterna verbalt förmedlade olika svar genom att lyssna på betoning, pausering etc.

Vi är också medvetna om det faktum att två personer har utfört intervjuerna kan ha medfört en viss intervjuareffekt och därmed påverkat resultatet. Dessa faktorer anser vi inte ha någon signifikant betydelse för slutresultaten.

4.4 Etisk hänsyn

Vid kvalitativ forskning behöver man göra vissa etiska överväganden. Under planering och genomförande av vår studie har vi utgått från Vetenskapsrådets fyra allmänna huvudkrav på forskning inom områdena samhällskunskap och humaniora. Dessa krav är: *informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002, s.6).

Då våra respondenter är under 15 år och undersökningen är av intervjukaraktär, vilket kräver ett aktivt deltagande från uppgiftslämnaren, ställde detta kravet att informera och inhämta tillstånd från vårdnadshavare innan vi påbörjade våra intervjuer (Vetenskapsrådet, 2002, s.9). Inledningsvis skickade vi ut ett brev där vi informerade respondenterna och deras vårdnadshavare om syftet med vår studie och vilken vår huvudsakliga frågeställning var. I brevet fanns också en tillståndsblankett där föräldrar och elever, efter att ha diskuterat hemma, kunde lämna sitt medgivande till att delta i studien alternativt avböja att delta. I brevet informerades om att undersökningen skulle ske i form av intervju och att ljudupptagning skulle ske.

I intervjusituationen inledde vi med att återigen förtydliga syftet med studien och fråga var och en av respondenterna om de samtyckte till att intervjun spelades in på band. Vi informerade vidare om att de kunde välja att inte svara på frågor om de tyckte att de var av känslig natur och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan. I detta ansåg vi ha uppfyllt de krav som benämns *informationskrav* och *samtyckeskrav*. Vi inledde också intervjuerna med att tydligt förklara att varken skolan eller respondenterna kommer att kunna spåras eller identifieras utifrån resultatredovisningen av studien. De intervjuade elevernas namn är fingerade såväl i kategoriseringen av ljudupptagningarna som i studien för att säkerställa anonymitet och därmed uppfylla *konfidentialitetskravet* (Vetenskapsrådet, 2011, s.67).

För att uppfylla de forskningsetiska principer som finns beträffande *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2002, s.14) så kommer de uppgifter som samlades in genom intervjuerna enbart användas för forskningssyfte i denna studie. Materialet kommer inte delges någon utomstående part eller på annat sätt spridas till obehöriga.

5. Tidigare forskning

Under det att syftet med vår studie är att undersöka vilka faktorer en grupp elever upplever som motiverande för läsning av skönlitteratur, vill vi här utreda begreppet motivation. Mot bakgrund av det som vi omtalat i teoriavsnittet handlar motivation om individens lust, drivkraft och mål för handling. I följande avsnitt ämnar vi vidareutveckla detta mångfacetterade begrepp. Vi utgår från tidigare forskning och inleder forskningsöversikten med en allmän orientering om begreppet, för att i nästa avsnitt redogöra för forskningsrön om motivation i samband med lärande. Sista delen behandlar området läsning och motivation. I det avsnittet tar vi upp både hinder för läslust och motivationsfrämjande metoder för läsning av skönlitteratur.

5.1 Motivation

Motivation fanns som tanke redan hos ”de gamla grekerna”. Många av teorierna om motivation har sitt ursprung ur hedonismen. Den hedniska principen går ut på att människan i allt hon gör strävar efter njutning, välbefinnande och att undvika smärta och obehag (Jenner 2004, s. 38). Gunn Imsen (2006, s. 462) beskriver att sökandet efter lust och det behagliga tillika att undvika smärta är en enkel form av motivation där kognitiva processer spelar en lite roll. Det har funnits flera förklaringar om och kring motivation. Till en början ansåg filosoferna att motivation var en förklaring till mänskligt beteende, men i början av 1900-talet började motivationsteorin övergå från filosofi till de mer beteendevetenskapliga ämnena som psykologi och pedagogik. Beteendevetarna såg brister från tidigare tankar, det uppstod frågor och ur det utvecklades flera teorier om motivation (Jenner, 2004, s. 38).

Det finns således många vetenskapliga teorier om vad motivation är och innefattar. Helene Ahl (2004, s. 21) framhåller att det finns paralleller och gemensamma beröringspunkter mellan alla dessa teorier. Författare som skriver om motivation verkar dock eniga om att motivation handlar om något som finns inne i människan och som också är relaterat till en handling. Huvudfrågan för motivationsforskningen skulle enligt Jenner kunna omformas som ”Vad är det som får människor att röra sig?” (Jenner, 2004, s. 37).

Imsen definierar motivation som det som ger upphov till och håller igång aktivitet hos en människa. Hon menar att motivation handlar om känslor, tankar och förnuft som flätas samman och ger våra handlingar glöd och färg. Hon förklarar vidare att en aktivitet föregås av tidigare förväntningar och känslor vilka följer med när individen utför handlingen (Imsen, 2006, s.457). Hedin och Svensson har liknande tankar och förklarar att motivation delas in i inre och yttre motivation vilka påverkar människan på olika sätt (Hedin & Svensson, 1997, s. 42). Jenner sammanväger de olika förklaringar han finner i motivationsforskningen beträffande begreppet motivation och tyder det som att motivation består av tre samverkande delar. Den första handlar om motivation som en *inre faktor*, där något sätter igång beteendet eller handlandet (Jenner, 2004, s. 41). Ett exempel på inre motivationskrafter är den känslan en individ får av att göra något hon/han upplever som lustfyllt (Imsen, 2006, s. 466). Begreppet kan sammanfattas som en drivkraft. Drivkraften måste ställas i relation till ett mål vilket innebär att man inte enbart kan ställa frågan ”Är du motiverad?” Vidare förklarar Hedin och Svensson att den inre motivationen, i en lärandesituation, är kopplad till ett djupinriktat inlärningssätt och att den bidrar på ett positivt sätt till elevens lärande och dess kvalité (Hedin & Svensson, 1997, s. 42). Den andra aspekten av motivation liknar den Imsen beskriver som

att tankar, känslor och förnuft tillsammans ger handlandet färg och glöd. Hos individen finns en målsträvan där handlandet är riktat mot något (Imsen, 2006, s. 457). Jenner förklarar det med att det både kan handla om yttre mål som belöning i form av betyg eller pengar men även en inre belöning i form av glädje, stolthet eller känsla av självförverkligande (Jenner, 2004, s.42). Den yttre motivationen går ut på att eleven hoppas på att nå ett mål eller att få en belöning. Det kan vara då en elev läser till ett prov i syfte att få bra betyg (Imsen 2006, s. 466). Hedin och Svensson poängterar att yttre motivation oftast är kopplad till ett yttre inlärningssätt (Hedin & Svensson, 1997, s. 42). Den tredje aspekten av begreppet motivation menar Jenner är en växelverkan mellan drivkraft och mål som hänger samman med personens självförtroende och om målen uppnås eller inte. Exempel: En drivkraft som är grundad i ett behov utlöser beteenden riktade mot vissa mål som kan vara inre eller yttre. Oavsett om målet uppnås eller inte blir resultatet en förstärkning av den inre drivkraften (Jenner, 2004, s. 42).

Skillnaden mellan yttre och inre motivation har stor betydelse inom den praktiska pedagogiken. Imsen menar att det bästa är om eleverna lär sig på grund av den inre motivationen och att den yttre motivationen, såsom att exempelvis sträva efter ett bra betyg, inte skall dominera (Imsen, 2006, s. 466).

De teorier som framkommit är alla olika, men har en faktor gemensamt, vilket är att de i någon mån gjort anspråk på att avslöja hela sanningen om motivation. Uppenbarligen finns det dock svårigheter med att fånga in motivationens alla sidor och aspekter i en enda universell teori (Jenner 2004,s. 41).

5.2 Motivation och Lärande

I Lgr 11 skrivs, att i en lärandesituation har elevernas motivation stor betydelse då lärarna och skolan ansvarar för att stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt viljan att pröva egna idéer och lösa problem (Skolverket 2011a, s.9). I följande avsnitt avser vi redogöra för aspekter på motivation och lärande som lyfts fram i tidigare forskning på ämnesområdet.

En sexåring som inträder i skolan värld är ofta full av förväntningar och ivrig att undersöka, förstå och absorbera alla nya erfarenheter. Men redan efter några år kan man skönja en attitydförändring och det är många tonåringar som anser att skolan är en ganska trist inrättning. Under skolgången har en del av glädjen att lära, undersöka, pröva och ta egna initiativ till lärande, gått förlorad (Hedin & Svensson, 1997, s.35; Glasser, 1986, s.38). Forskning om skolans effekter på elevers motivation och sociokognitiva utveckling visar att dessa har lika stor betydelse för hur eleven lyckas i skolan som innehållet i läroplaner eller elevens intelligens (Giota, 2002, s.281). Giota menar att det är mycket svårt att förklara begreppet motivation samt definiera elevers motivation att lära i skolan. En anledning till detta är den mångfald av infallsvinklar och angreppssätt som motivation diskuterats och analyserats ur inom psykologi och pedagogisk psykologi (Giota, 2002, s.281).

Den dominerande forskningen om elevers drivkrafter i skolarbetet utgår ofta från ett antingen/ eller, ett dualistiskt perspektiv. Eleven antas styras av antingen inre motivationsfaktorer eller yttre motivationsfaktorer, eller sträva efter antingen lärande- eller prestationsmål (Giota, 2002, s.282).

Forskare som utgår från en behovsteoretisk syn på vad det är som får elever att aktivt engagera sig i sitt lärande hävdar att motivationsfaktorerna kan kopplas till de grundläggande behov som psykologiska modeller gör gällande som styrande för mänsklig aktivitet. Glasser (1986) hävdar att den ansträngning eleverna gör i skolan står i relation till hur aktiviteten uppfyller deras behov av överlevnad, makt, kärlek och tillhörighet, frihet samt lust.

Since students spend so much time in school, they must find a way to satisfy their needs both in and out of class. Those who work hard in secondary school and succeed have found a way to get

some immediate satisfaction of these needs through the work they do in class. Those who do not succeed gradually stop working. (Glasser, 1986, s.10.)

Glasser hävdar vidare att inte ens den skickligaste, mest kompetente läraren kan få en elev att lära om inte eleven själv kan se någon mening i lärandet. All aktivitet styrs av elevens behov och drivkrafter (Glasser, 1996, s.13).

Interaktionistiskt inriktade forskare, vilka präglas av en sociokulturell förankring men även är inspirerade av Piaget, såsom Giota (2001) och Ford (1992) tar dock avstånd från detta synsätt och menar att motivation är ett begrepp med flera dimensioner. Individen befinner sig i en kontext dvs. i ett socialt sammanhang och det är i spänningsfältet mellan individens syn på sig själv, sina känslor, sin kompetens, sina attityder och hans/ hennes miljö som motivationen utvecklas. Motivationen har multipla mål som således kan vara av både yttre och inre karaktär. Motivationsprocessen i lärandet påverkas därmed också av sociala faktorer och individfaktorer. Exempel på sociala faktorer är relationer och roller samt andras förväntningar såsom t.ex. föräldrars krav på goda skolprestationer. Individfaktorer kan vara tidigare erfarenheter, värderingar samt personlighetsdrag (jfr Jenner, 2004, s.43). Elevernas engagemang kan styras av mål som ligger nära i tid men också av framtida mål (Giota, 2001, s. 130-131).

Som lärare är det viktigt att sträva efter att organisera arbetet i den pedagogiska miljön så att det inte sänker elevers motivation att lära sig (Glasser, 1996, s.12). Enligt Andersson & Strander avgörs den sorts motivation som eleven kommer utveckla mot uppgifterna i skolan, och i förlängningen hur eleven kommer utvecklas och lära, av hur hon/han uppfattar olika situationer. Hur är interaktionen lärare-elev? Hur presenteras och överlämnas arbetsuppgifter? Vilka förväntningar ställs på eleverna? Andersson påvisar att många elever som befinner sig i en skolsituation som inte tilltalar eller stimulerar, kan uppfatta detta som ett personligt misslyckande (Andersson, 2001, s.55, 146).

Ford har utvecklat principer som han anser främjar elevers motivation till ett aktivt deltagande i skolaktiviteter. En princip är att han menar att de sätt som elever agerar på i skolan bestäms av tre personliga faktorer som interagerar med varandra. De tre faktorerna är: de mål som eleven har, den bild och de föreställningar som hon/han hyser om sig själv samt de känslor som är inblandade. Motivationsarbete måste enligt Ford fokusera på alla dessa tre faktorer för att ha genomslagskraft (Ford, 1992, s. 205). En följd av denna princip är att det är viktigt att i klassrummet hitta en balans mellan elevernas egna syften till att lära och de mål som läroplanen listar. Giota resonerar kring Fords princip på följande sätt:

För om en elev huvudsakligen har kreativa mål i sikte och läraren enbart strävar efter att upprätthålla ordningen och undvika ”ineffektivitet” i klassrummet, finns det ingen balans mellan denna elevs och lärarens målsättning, vilket med största sannolikhet kommer att hindra eller missgynna denna elevs motivation att lära sig i skolan. (Giota, 2002.)

En annan viktig princip är, enligt Ford, att som lärare reflektera över sitt eget förhållningssätt och vilka krav och förväntningar man har på eleverna (Ford, 1992, s. 206f). Inom pedagogisk forskning benämns den påverkan som lärarens förväntningar har på elevens kognitiva förmågor, *Pygmalioneffekten*. Den innebär att förväntningar kan fungera som självuppfyllande profetior. Positiva förväntningar leder till aktivitet och goda resultat medan negativa leder till passivitet och dåliga resultat (jfr Jenner, 2004, s.10; Giota, 2001, s.141). Om eleven vid upprepade tillfällen upplever framgång i sina studier skapas en positiv inställning till inläringen. Det förhållningssätt läraren har kan därmed i förlängningen även fungera som ett hinder för elevernas inre värld och bidra till sänkt motivation. Läraren bekräftar och förstärker elevens kanske sedan tidigare dåliga självbild med sitt bemötande. Ford betonar att den kanske viktigaste principen för att motivera människor är att alltid behandla dem med respekt:

People are not simple bodies in a classroom [...] or information-processing machines – they are thinking, feeling, self-directed human beings with a very personal repertoire of goals, emotions, and self-referent beliefs that must be treated with respect and care if efforts to facilitate desired motivational patterns and the development of human competence are to succeed (Ford, 1992, s.218f).

För att kunna möta eleven är det avgörande att ta hänsyn till elevens livssituation (Jenner 2004, s, 43). Krav och förväntningar som riktas mot eleven från olika håll och olika praxisgemenskaper påverkar elevens motivation (Giota, 2002, s. 284). Jenner menar att ”Motivationen färgas av vad man ser som en möjlighet för stunden”(Jenner, 2004, s. 45).

Studier har visat att det endast är de allra mest högpresterande eleverna som kan lyckas genom att vara motiverade av yttre faktorer. Giota beskriver dock hur Maslow (1954) kunde visa att konkurrens kunde ha en gynnsam effekt på elevers bedrifter. De elever som inte lyckades så väl jämförde sig med de elever som presterade bättre och tog till sig aspekter av deras kompetens (Giota, 2002, s.294). Kanske kan dessa resultat kopplas till den sociokulturella tanken kring den proximala utvecklingszonen. Forskning visar dock också att yttre motivationsfaktorer/ prestationsmål såsom deadlines, belöningar, lärarberöm etc. kan ha en stark negativ effekt på den inre motivationen hos de elever som redan har en hög inre drivkraft. Yttre motivation fungerar endast en kortare period och eleverna tappar således sin egen motivation att lära i skolan (Giota, 2001, s.36).

Det tycks finnas en samstämmighet inom forskarkåren om att det framför allt är den inre motivationen som har stor betydelse för inhämtande av kunskap men att många andra faktorer spelar in (Glasser, 1996; Hedin & Svensson, 1997; Giota, 2001; Ford, 1992; Jenner, 2004). En pedagogisk implikation av att det företrädesvis är den inre motivationen som gynnar inläringen blir att det som lärare är viktigt hur man väljer att motivera olika uppgifter i klassrummet. Som lärare är det således viktigt att kunna främja den inre motivationen hos eleverna. Hedin och Svensson menar att den inre motivationen genererar psykisk aktivitet hos individen, inte bara genom att eleven lägger ner mer tid på att läsa utan också på hur eleven läser. Eleven motiveras till att studera med intresse och lägger mer uppmärksamhet på studierna (Hedin & Svensson, 1997, s. 42). På liknande sätt beskriver Giota hur studier har kunnat visa att elevers inre motivation ökar i miljöer där eleverna uppmuntras till självständigt handlande medan den minskar i miljöer där eleverna anser sig vara styrda av yttre faktorer de inte kan påverka (Giota, 2002, s.299). Giota betonar vikten av utgå från elevernas perspektiv och att se eleven som ett ”aktivt subjekt som är medskapare av sin omvärld” (Giota, 2006, s.97).

Den inre motivationen stimuleras också av positiv återkoppling från läraren. Giota hävdar att principen om återkoppling hålls som viktig i samtliga motivationsteorier. En god återkoppling som stimulerar till självreflektion, lyfter elevens självkänsla och leder eleven att sträva vidare mot målet (Giota, 2002, s.298). Återkopplingen är således motivationshöjande för den inre motivationen.

Ytterligare en faktor vilken i forskningen framstår som avgörande för motivation i en lärandesituation, är orienteringen mot målet. Jenner menar att en av de viktigaste frågorna att reflektera över som lärare, när man planerar sin undervisning är, om det kunskapsmål man strävar mot är eftersträvansvärt för eleven. Som lärare bör man reflektera över varför det är viktigt att eleven utvecklar just den här kunskapen. Om eleven frågar *varför* är det viktigt att läraren kan knyta nyttan med lärandet till världen utanför skolan. Att kunna motivera lärandet ökar lustmomentet hos eleven (Jenner, 2004, s.46). Eleven kanske inser att han/hon genom kunskapen kan förbättra sitt liv eller finna nya kvaliteter i livet (Jenner, 2004, s.29; Glasser, 1986, s.62).

Trots motsättningar inom forskarkåren så råder det enligt Giota ändå ett samförstånd mellan nutida forskare om att det som elevers motivation innefattar, är både deras egna nutida

mål och deras framtida mål med att gå i skolan. Det råder också en samsyn på att elevens inställning och motivation till att lära påverkar deras skolresultat och i förlängningen även deras yrkesval och framtida sysselsättning (Giota, 2001, s.288).

5.2.1 Sammanfattning om motivation och lärande

Motivation kan jämföras med drivkraft vilken är relaterad till ett mål där motivationen och känslorna samarbetar och ger handlingen glöd. Drivkraft eller motivation förekommer hos varje individ. Den kan vara av starkare eller av svagare karaktär, men den finns för att utveckla nya färdigheter eller förbättra förmågor.

Hos människan finns en målsträvan. Motivation handlar om ”något” som finns inne i människan och som är relaterat till en handling. Motivation påverkar människan på olika sätt. Den inre motivationen bidrar på ett positivt sätt, den är kopplad till glädje, lust och känsla av självförverkligande. Den yttre motivationen handlar exempelvis om belöning eller att individen får tillfälle att visa sin kompetens. Motivationsprocessen hos individen påverkas inte bara av de mål som är av yttre- eller inre karaktär. Utan motivationsprocessen påverkas ytterligare av förväntningar och krav som ställs utifrån d.v.s. sociala faktorer samt individfaktorer som innefattar påverkan av aktiviteter som föregås av tidigare upplevelser eller känslor.

Kärnan för motivation och lärande i detta sammanhang sammanfattas med att motivation gynnar inlärning. I de situationer och interaktioner som sker mellan lärare och elev är det av betydelse att det finns tydliga och samstämmiga mål för eleven. För att höja elevens motivation och inte utsätta eleven för hinder skall läraren reflektera över sin egen inställning och vilka krav och förväntningar som ställs på eleven. Ytterligare har det forskats om faktorer som kan sänka elevens motivation. Ett exempel är då läraren går in för att lära elever genom yttre motivationsfaktorer som inverkar negativt på elevers inre motivation. Dessutom är det viktigt att eleven själv hyser goda förväntningar inför situationer och handlingen vilket bidrar till positiva resultat. Som vi tidigare nämnt kopplar vi de sociokulturella teorierna till vår studie. Vi kan se jämförelser med forskningsresultat som påvisar att det är en förutsättning att läraren utgår från elevens perspektiv för att stärka eleven motivation. Likaså är det av betydelse för elevens motivation att läraren följer upp och ger positiv återkoppling till elevens handlande, som vi i denna studie kopplar till att läsa skönlitteratur.

5.3 Motivation och Läsning

De frågor vi söker svar på i vår undersökning är vad som motiverar elever att läsa skönlitteratur respektive vilka faktorer som kan verka hindrande i att få en positiv skönlitterär läsupplevelse. I vår strävan att få mer kunskap inom området kommer vi i detta avsnitt att fokusera på tidigare forskning inom intressesfären. Vi inleder med en kort redogörelse över resultaten rörande läslust och läsvanor i de internationella studierna PIRLS (2006) och PISA (2009) samt Skolverkets kunskapsöversikt *Vad händer med läsningen?* Avslutningsvis kommer en redogörelse för de faktorer som kan verka hindrande för läslust samt metoder som enligt forskningsrön kan vara motivationsskapande för läsning av skönlitteratur.

5.3.1 Internationella studier

I undersökningar där läsförmågan hos svenska elever jämförs med läsförmågan hos elever i motsvarande ålder i andra länder, klarar sig svenska elever bra. Resultaten i de internationella studierna PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) och PISA (Programme for International Student Assessment) visar dock på en nedåtgående trend i läsförmågan hos svenska elever. I PIRLS undersöks läsförmågan hos elever i årskurs fyra medan mätningarna i PISA fokuserar på motsvarande förmåga i årskurs nio. Analyser indikerar att nedgången i läsförmågan påbörjades redan före 1991 då den första PIRLS studien genomfördes men att

försämringen accentueras efter 1991 vilket syns som en markant förändring i senare studier (Skolverket, 2007c, s.8).

Nedan presenteras ett kortare sammandrag av de variabler ur dessa studier som vi intresserar oss för i detta uppsatsarbete.

5.3.2 PIRLS 2006

PIRLS är en internationell studie, med ett fyrtiotal medverkande länder, som fokuserar på att belysa elevers läsförståelse samt läsbeteenden och attityder. Två av tre dimensioner som är viktiga för individens läsförmåga. Den tredje dimensionen är förmågan att läsa av, avkoda en text korrekt. En god avkodning bidrar till flyt i läsningen.

Elevernas intresse och motivation, viljan till att läsa är viktiga i utvecklandet av en god läsförmåga. Studien visar att andelen elever som har en mycket positiv attityd till läsning uppvisar en signifikant minskning jämfört med PIRLS 2001. Även om merparten, två tredjedelar av eleverna i PIRLS 2006, har en positiv uppfattning om sin läsförmåga och en positiv attityd till läsning kan man ändå se att den grupp som läser mest ofta, för att det är roligt (fritidsläsning) och den grupp som har en mycket positiv attityd till läsning minskat kraftigt sedan 2001 (Skolverket 2007d, s.9). Detta fynd kan sättas i relation till att studien också visar att det finns ett tydligt samband mellan ett högt genomsnittligt läsprovresultat och en mycket positiv attityd till läsning (Skolverket 2007c, s.65). De elever som läser skönlitteratur varje dag eller nästan varje dag är betydligt färre 2006 jämfört med 2001. Resultatet från PIRLS visar att andelen starka och mycket starka läsare har minskat. I dessa grupper hittar man elever med mycket gott läsflyt och god förmåga att ”läsa mellan raderna”.

Ett av delproven i PIRLS 2006 avsåg att mäta elevernas förmåga att läsa, tolka och tillgodogöra sig innehållet i skönlitterära texter. Resultatet visade på en klar nedgång mellan åren 2001 och 2006 (Skolverket 2007c, s.57). I analysen menar man att en orsak till detta kan finnas i elevernas förändrade läsvanor med mindre fritidsläsning. Om man inte läser är det svårt att bygga mentala textvärldar (Skolverket 2007c, s.58).

Svenska elever ligger också lågt vid självskattning av hur mycket tid de lägger på läsning av berättelser eller artiklar på fritiden en normal skoldag. Flickor 0,7 timmar och pojkar 0,6 timmar att jämföra med ett internationellt genomsnitt på 1,4 timmar.

5.3.3 PISA 2009

PISA (Programme for International Student Assessment) är ett OECD-projekt som syftar till att undersöka i vilken grad respektive lands utbildningssystem bidrar till att femtonåriga elever är rustade att möta framtiden. Studien visar att svenska niondeklassares läsning har försämrats signifikant i relation till läsförmågan hos 15-åringar i andra länder och också i relation till svenska elevers resultat i tidigare PISA studier. Nedgången tycks gälla både flickor och pojkar. Även om studien genomfördes på lite äldre barn än målgruppen för vår studie, har den ändå en viss signifikans som teoretisk bakgrund då den har undersökt variabler såsom läslust och läsvanor. I PISA 2009 åskådliggörs att det finns ett starkt samband mellan regelbunden läsning av skönlitteratur och läsförmåga. I många länder där man ser en minskad läsning av annat läsmaterial det vill säga artiklar, sakprosa etcetera, har läsningen av skönlitteratur ökat. I Sverige ser vi en minskad läsning av samtliga övriga läsmaterial i kombination med ett oförändrat läsande av skönlitteratur vilket tyder på att läsning som aktivitet har minskat (Skolverket, 2010e, s.89).

Vid mätning av elevernas inre motivation till att läsa, fann man att läslusten hos framför allt pojkar hade minskat mellan åren 2000 och 2009. Man kunde även se en nedgång i övriga OECD länder (*Organisation for Economic Co-operation and Development*). OECD har för tillfället 34 medlemsstater. Länderna rankas av världsbanksklassificeringen som hög-/medelinkomstländer), men den var dock mer än dubbelt så stor i Sverige. Flickornas läslust

var i stort oförändrad (Skolverket, 2010e, s.88). Studien visar också ett klart samband mellan läslust och läsprestation. Två av flera möjliga förklaringar till den förändrade läsförmågan som lyfts fram i rapporten är förändringar av elevers läslust och läsvanor samt förändringar av arbetsformer i skolan (Skolverket, 2010e, s.92).

5.3.4 Undervisning i skönlitteratur i den svenska grundskolan

Enligt Skolverkets kunskapsöversikt om hur skriftspråklig undervisning bedrivs i grundskolan (2007d, rapport 304) får eleverna främst möta skönlitteratur genom lärarens högläsning och genom den egna läsningen. Syftet med högläsningen är enligt lärarna, att eleverna skall få gemensamma läsoplevelser medan den egna läsningen i alla årskurser syftar till att öka elevernas läslust samt påverka deras läsförmåga genom lästräning. I PIRLS konstaterar man att elevernas skönlitterära läsning i den svenska skolan är individuella projekt och föga utmanande för eleverna. Speciellt svårt är det att motivera pojkarna som ofta ser läsning av skönlitteratur som ren färdighetsträning (Skolverket 2007c, s.12). I de fall lärarna väljer skönlitteratur såsom exempelvis klassiska romaner, utförs detta med tanken att den valda boken skall ge eleven bildning eller ett bra språk (Skolverket 2007c, s.87). Det är få lärare i studierna i kunskapsöversikten som tar upp läsning av skönlitteratur som en möjlighet för eleverna att få perspektiv på egna erfarenheter eller omvärlden:

Elevernas självständiga läsning ligger ofta som ett moment utanför den ordinarie undervisningen, och innehållet i det lästa diskuteras sällan. Eleverna förväntas läsa böckerna som hemuppgift (något som svagt läsmotiverade elever sällan gör). Forskningen visar att ”matchningen” mellan böcker och elever ofta misslyckas. (Skolverket, 1995-2007. s.10.)

En anledning till att böckerna inte är anpassade till eleven menar man är att böckerna kommer i ”boklådor” där böckerna har valts ut av bibliotekarierna som inte har kunskap om de enskilda elevernas läsutveckling och intressen. (Skolverket, 2007c, s.10f). Begränsad tillgång till litteratur är ännu en orsak till svårigheten att hitta väl anpassade böcker (Skolverket 2007c, s.94). I analysen av PIRLS 2006 diskuteras kring hur användningen av biblioteken ser ut på svenska skolor och man konstaterar att många bibliotek saknar bibliotekarie samt att mindre än hälften av eleverna får besöka ett externt bibliotek (Skolverket, 2007c, s.11). Detta kan sättas i relation till den nya skollagen som understryker elevers rätt till bibliotek. Riksdagen beslutade att från 2010 skall alla elever ha tillgång till skolbibliotek (SFS nr: 2010:800):

36 § Eleverna i grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan, gymnasieskolan och gymnasiesärskolan ska ha tillgång till skolbibliotek.

Djupare samtal kring texterna och elevernas egna tolkningar av dess innehåll är sällan förekommande. De vanligaste redovisningsformerna är att skriftligen svara på slutna frågor som anknyter till den lästa boken alternativt genomföra en muntlig eller skriftlig recension av boken (Skolverket, 2007c, s.11). Undersökningar visar att ju äldre elever blir desto större ansvar för lärandet läggs på dem själva eller på olika läromedel. Bristen på uttrycklig undervisning i att läsa och bearbeta litteratur blir då än större (Skolverket, 2007c, s.116). I Skolverkets kunskapsöversikt (2007d, s.11f) lyfts också det faktum att det genomgående är så i den svenska skolan, att många lärare saknar kunskap om aktuell barn- och ungdomslitteratur. Lärarna saknar också kompetens om hur de didaktiskt kan arbeta med litteratur. I ett internationellt perspektiv ägnar svenska lärare 1,6 timmar per vecka åt undervisning ämnad att utveckla och förbättra elevernas läsförmåga jämfört med i genomsnitt 2,5 timmar i övriga länder som ingår i PIRLS. De aktiviteter där Sverige i den internationella jämförelsen utmärker sig mest, är att eleverna här ägnar mindre tid åt att tala om det lästa och att eleverna i mindre utsträckning engageras i grupparbete kring de lästa texterna. Bland de medverkande

nordiska länderna, (Finland ej representerat) är det enbart Danmark som når upp till det internationella genomsnittet (Skolverket, 2007d, s. 89).

5.3.5 Skönlitterär läsning

Det finns många olika uppfattningar om varför man skall läsa skönlitteratur. Ett argument är att skönlitteratur lyfter fram andra värden i egenskap av kunskaper om det egna jaget och om omvärlden, samtidigt som den skönlitterära läsningen lyfter fram förmåga till empati hos individen (Molloy, 2008, s.333). Argumentet är inte enligt Brodow och Rininsland bevisbart men som de hävdar, ett ytterst bra skäl till att läsa skönlitteratur. Brodow och Rininsland förklarar vidare att skönlitteratur ger den läsande chansen till att lära känna människor i böcker med olika livsöden och relationer. Läsaren möter olika tankar och känslor i en helt annan dimension och rikedom än vad som erbjuds i vardagslivet. Dessa möten innebär att människan växer och utvecklas som person (Brodow & Rininsland, 2005, s. 92). Liknande tankar har Stensson då hon framhåller att litteraturen möjliggör självreflektion och förmågan till att se konsekvenser av våra handlingar (Stensson, 2006, s. 8). Vi vill dock gärna poängtera att det också finns forskare som är av annan åsikt. Magnus Persson ifrågasätter och lyfter mångas påståenden om litteraturläsningens alla goda effekter. Han understryker att läsningen inte automatiskt producerar goda effekter, eller att läsningen inte nödvändigtvis skapar en godare och mer empatisk människa. Han menar att det inte går att sätta ett likhetstecken mellan den empati som i bästa fall tillämpas under läsningen och den empati som läsaren använder i livet utanför bokens pärmar (Persson, 2007, s. 259).

6. Att skapa vilja och lust till skönlitterär läsning

Stensson beskriver läsning som ett arbete vilket kan vara både svårt och frustrerande och som kräver en del kämpande innan man kommer till insikt (Stensson, 2006, s.37). För en del elever pågår denna kamp länge och det gäller att läraren är uppfinningsrik och lyhörd för att kunna utforma, ge stöd och motivera elever till läsning. Hur kan läraren skapa mening och förståelse för skönlitteraturen? Hur kan läraren motivera elever till att läsa skönlitteratur? Avsaknad av läslust eller bristande motivation till skönlitteraturläsning kan bottna i många orsaker vilka läraren får försöka reda ut för att kunna möta eleven. Som vi tidigare nämnt för Persson en kritisk men också en provocerande diskussion kring frågan- ”varför man egentligen skall läsa skönlitteratur?”. Persson diskuterar att litteraturläsningen i skolan måste motiveras och legitimeras, i första hand till de som inte är så läshungriga (Persson, 2007, s. 6f).

6.1 Hinder för läslusten

I den forskning vi har tagit del av framträder ett antal faktorer som hindrande för eleven i dennes utveckling av läslust och motivation till skönlitteraturläsning. En av dessa faktorer är elevens tidigare erfarenhet av läsning.

I de flesta klasser är spännvidden av läsförmåga eller läsvana stor hos elever. Det innebär en utmaning för lärarna vilka får pröva olika metoder för att få varje elev att utveckla sig optimalt utifrån sina förutsättningar (Brodow & Rininsland, 2005, s.101). Som undervisande lärare till lite äldre elever vet man inte alltid hur elevens första läserfarenheter sett ut. Kanske har det varit en mödosam väg även om eleven nu läser tillfredsställande. Jenner menar att misslyckanden tär på självförtroendet och passivitet kan vara ett sätt att skydda sig. Eleven undviker i största möjliga mån det som förorsakat tidigare nederlag. Några viktiga förmågor hos läraren är då, som Jenner framhäver, dels att ha en psykologisk förståelse för vad exempelvis dålig självkänsla och tidigare misslyckanden kan innebära, och dels att visa tolerans. Det går kanske inte att hålla det tempot man först hade planerat etc. (Jenner, 2004, s.60). Resonemanget återkommer hos Giota som belyser att när en elev står inför krav och

utmaningar så aktiverar hon/han sina tidigare erfarenheter och föreställningar om sin förmåga att klara just denna uppgift. Dåliga erfarenheter leder till låg motivation (Giota, 2001, s. 284). Frank Smith understryker att eleverna själva måste vilja gå in i ”de läsandets förening”. En förutsättning för detta är att eleverna tar för givet att de kommer bli fullvärdiga medlemmar och lika bra på läsning som de som redan är ”fullvärdiga medlemmar” (Smith, 2000, s. 169f). En annan faktor som kan bidra negativt till läslusten är avsaknad av adekvata lässtrategier hos eleven. I många fall är elever i allmänhet läskunniga men det är ingen garanti för att de har läsförståelse vid läsning av skönlitteratur (Molloy, 2008, s.337). Stensson och Molloy betonar att om eleven inte fått lära sig, och öva sig i, hur man kan koppla texten till tidigare erfarenheter, skapa inre bilder, tolka och reflektera över texten så blir det lästa svårbegripligt (Stensson, 2006, kap.6; Molloy, 2002, s.315). Ellen Keene och Susan Zimmermann menar att det som utmärker en god läsare är att de har förmåga till metakognition dvs. de begrunder sina egna tankar under läsningen:

Proficient readers know what and when they are comprehending and when they are not comprehending; they can identify their purposes for reading and identify the demands placed on them by a particular text. They can identify when and why the meaning of the text is unclear to them, and can use a variety of strategies to solve comprehension problems or deepen their understanding of a text (Keene & Zimmermann, 2002, s.22).

Att förstå vad man läser är grundläggande för motivationen. För elever kan många texter bli ytlästa vilket kan bero på att texten läses fel. Eleven kanske bara läser korta stunder, på det sättet kommer man sällan in i texten, eller så läser man sent på kvällen och kanske somnar ifrån boken. Dessa faktorer kan många gånger innebära att elever ger upp och stänger igen boken (Brodow & Rininsland, 2005, s.98).

Avdelningen för Skolutveckling (Skolverket 2011) har genomfört en studie om elevers sätt att läsa skönlitteratur. De har studerat elevers förhållningssätt till litteraturen, men också den faktiska läsningen. Resultatet rörande hur elever förhåller sig till det lästa visar att elever ofta präglas av erfarenheter och kulturella referensramar. Beträffande den faktiska läsningen är det lärarens mål som träder fram. Och just målet med läsningen, eller ibland avsaknaden av ett för eleverna tydligt och välmotiverat mål, är ännu en faktor som kan ha en hindrande inverkan på elevernas motivation till skönlitteraturläsning. Lärarens mål bygger ofta på att eleven skall utveckla språkliga färdigheter och litteraturhistorisk bildning. Att eleverna är präglade av dessa mål understöds av resultatet i Skolverkets kunskapsöversikt om läsundervisning, där många elever uppfattade syftet med litteraturläsning som ren färdighetsträning (Skolverket, 2007c, s.10). Jenner betonar att ”Målet” är en omständighet som präglar motivationsprocessen. De element som spelar in är om eleven upplever att det verkligen är möjligt att nå målet, tillika ”uppnåendets värde” som syftar till frågeställningen ”Varför skall jag lära mig detta som jag inte har någon nytta av?” (Jenner, 2004, s. 43). Eleven måste se ett värde i aktiviteten, den egna nyttan med att läsa. Glasser uttrycker det som: ”Children who do not learn in school (for example, children who do not read even though they could if they would try) do not have the picture in their heads that reading is a satisfying activity.” (Glasser, 1986, s.36.) Molloy gör en liknande diskussion och menar att det är viktigt att ställa frågor på rätt sätt, att kunna omvända de attityder och värderingar som finns angående att läsa skönlitteratur. Frågan som elever ställer kan vara ”Vad lär jag mig av att läsa skönlitteratur?” Genom att omformulera frågan till ”Vad lär jag mig av skönlitteratur?”, är det lättare att svara på den (Molloy, 2002, s. 314; 2008, s. 335).

Även undervisningens utformning anses ha betydelse för lusten att läsa skönlitteratur. Skolverkets studier visar på att läsning av litteratur ofta är en enskild aktivitet och att samtal om texternas innehåll i grupp och gemensamt reflekterande är ovanliga. De framhåller dock värdet av litteratursamtal i mindre grupper (Skolverket, 2007c, s.11). Kommunikation, relation och interaktion kan alla enligt Sanderoth ha en positiv inverkan på lusten till att lära

(Sanderoth, 2002, s. 102). Dessa företeelser är värda att belysas och kan sättas i relation till att läsa skönlitteratur. Molloy menar att genom att diskutera de lästa texterna får eleverna svar på frågor de inte förstod i boken. Det kan vara att elever tycker att boken är ”konstig” eller ”tråkig” vilket gör att lusten eller motivationen till att fortsätta läsa inte finns (Molloy, 2008, s.336).

Skolverket kritiserar att lärarna i litteraturundervisningen i skolan inte tar till vara elevernas egna erfarenheter:

Många gånger skulle lärare vinna på att bättre ta tillvara elevernas erfarenheter och förhållningssätt till de böcker som läses. Ett aktivt meningsskapande för elevernas del kräver lyhördhet och fantasi från lärarna. Men det gäller inte bara att fånga upp elevernas befinnliga intressen, utan också att utmana dem. En öppenhet för det främmande är av stor vikt för både lärare och elever. Man kan säga att lärarna har tre saker att förhålla sig till i sammanhanget: eleverna, litteraturen och litteraturundervisningen. (Skolverket 2011, skolutveckling.)

Skolverket betonar vidare vikten av att välja rätt bok till varje enskild elev då ett felaktigt val kan bidra destruktivt till den fortsatta läslusten (Skolverket, 2007c). I en situation där elever skall läsa en egen bok är det vanligt att läraren väljer bok, så till vida det inte finns ett fungerande bibliotek på skolan med bibliotekarie som kan ta fram en välanpassad bok. I de flesta fall väljer läraren en bok de av tidigare erfarenhet vet fungerar bra eller en bok som läraren tror att eleven är nyfiken på. Aidan Chambers menar att detta sätta att ”välja böcker” är vanligt förekommande. Chambers ser tillvägagångssättet som negativt då valet utgår från lärarens referensramar och inte från elevens intresse. Chambers betonar att många lärare på skolor är dåligt insatta eller kanske helt ointresserade av skönlitteratur vilket kan ge katastrofala följder för elevens läslust (Chambers, 2009, s. 83). Molloy menar att elever märker om läraren är dåligt insatt i vad som är aktuell eller lämplig litteratur för han/henne. Det kan vara en orsak till elever inte frågar läraren och istället tar en bok som inte alls är rätt anpassad till elevens läsförmåga (Molloy, 2008, kap 8.). Smith betonar att allt lärande bottnar i att man som individ kan göra förutsägelser och har en förståelse för det som skall läras och att lärandet är ständigt pågående, dock ej i situationer som skapar förvirring då det omöjliggör förståelse (Smith, 2000, s.126).

6.2 Motivationsskapande metoder

För att motivera elever till eller få elever att koncentrera sig på en text, kan en metod vara att läraren har inlevelsefull högläsning. Att läsa högt för klassen varje dag är ett sätt att öppna berättelsen och dess föreställningsvärld och kanske hjälpa en del barn in i bokvärlden. I de situationer där läraren har högläsning sker en dynamisk process där skapandet av mening står i centrum. Under läsningens gång förändras de inre bilderna och tänkandet (Stensson, 2006, s.120). Fördelen med högläsning kan vara att alla elever lyssnar till samma text och att det infinner sig en skön stämning med lugn och ro bland eleverna i klassrummet vilket kan bidra till en positiv inställning (Brodow & Rininsland, 2005, s. 105). Stensson påvisar ytterligare en positiv aspekt, vilken är att elever blir deltagare i den litterära gemenskapen vid högläsning (2008, s. 120). Högläsning är värdefull om läraren vill att klassen skall samtala om texten efteråt. Brodow och Rininsland anser att högläsningen många gånger kan vara den enda utvägen för att en klass tillsammans skall kunna reflektera eller diskutera över samma text (Brodow & Rininsland, 2005, s. 192). För mindre läsvana klasser kan gemensam högläsning, så kallad ”stafettläsning” vara en bra metod att använda. Läraren börjar läsa texten för att eleverna skall få en bild av handlingen. Därefter läser eleverna ett stycke var. I det att texten läses högt får elever draghjälp med förståelsen för texten och de mest lässvaga får hjälp av en röst som tar eleverna genom texten (Molloy 2008, s. 91).

Genom att läraren lyser av läslust och visar intresse för och uppskattning av sina elever utgör han/ hon en förebild för eleverna. Brodow och Rininsland framhåller lärarens

engagemang som den självklart bästa socialisationsfaktorn när det handlar om att skapa intresse för litteraturläsning (Brodow & Rininsland, 2005, s. 59). En lärare som läser mycket och har en god litterär kompetens, kan i samråd med den enskilde eleven finna lämplig litteratur. Även Molloy understryker vikten av att läraren ser elevens olika behov och förutsättningar, för att i samspel med eleven kunna välja en passande bok (Molloy, 2008, s. 89).

När man arbetar med skönlitteratur i skolan är det en förutsättning att läraren inte bara vet vilken genre som är aktuell, utan också vad som är utmärkande att läsa för eleven i just den exakta åldern. I åren mellan 10-13 år anser Lars Brink att det viktigaste för läsaren, är att boken har en person som man kan identifiera sig med, lika viktigt är att den är av verklighetstrogen och realistisk karaktär (Brink, 2006, s. 242).

Om en elev skall läsa en skönlitterär text kan hon/han ganska omgående bedöma om det finns möjlighet att klara av att läsa den. En elev med starkt motiv (framgångsmotiv) blir inte särskilt motiverad av en prestationssituation som bara innehåller rutinverksamhet. Om eleven upplever boken som lätt och bedömer att sannolikheten att lyckas läsa den som hög då aktiveras inte heller prestationsmotivet så värst mycket. Lika är om boken anses som för svår, då är sannolikheten att lyckas låg. För att eleven skall få den ultimata motivationen bör boken varken vara för lätt eller svår. Situationen måste för eleven ge upphov till en förväntan som känns medelstor (Imsen, 2006, s. 483). ”Det faktum att motivationen påverkas av avståndet till målet innebär att man måste arbeta med konkreta och mer kortsiktiga delmål. Om sådana delmål preciseras kan man, sedan de uppnåtts formulera nya ”högre” mål. Hellre mäta framstegen än ständigt mäta sträckan till målet!” (Jenner, 2004, s.46). Kopplar man Imsens och Jenners tankar till den sociokulturella teorin, kan man se att de stämmer väl in med att utmaningen bör hamna inom gränsen för elevens proximala utvecklingszon vilket framhålls som viktigt för lärandet enligt Bråten, 1996; Säljö, 2000; Dysthe, 2001.

I forskning om litteraturläsning och motivation framhålls ofta gemensam bearbetning av den lästa texten genom exempelvis boksamtal, fokusgrupper, läsgrupper som främjande för motivationen (Chambers, 2009; Stensson, 2006; Glasser, 1996; Skolverket, 2007c). Att prata om det lästa, är läsandets nyckel (Chambers, 2009, s. 17). Chambers bedyrar att man kan utbyta entusiasm genom att prata om det som man läst. Som lärare kan man använda sig av denna metod i klassrummet tillsammans med eleverna. I ett boksamtal återkopplar man till det lästa, tillsammans samtalar man och försöker förstå det man läst. För att få ett bra samtal måste läraren ställa frågor som hjälper läsarna att upptäcka eller dela med sig av det som hon/han tagit till sig av bokens innehåll. Att ställa frågan ”jag undrar” betonar ett uppriktigt intresse hos läraren och att läraren samtidigt inte har det rätta svaret. Frågan ”varför” bör undvikas vilket är en hämmande gammaldags lärarledd utfrågningsmetod (Chambers 2009, s. 63). Läraren skall fånga upp och utmana elevens frågor, tankar och reaktioner samtidigt som att uppmuntra till att ifrågasätta berättelsens värld och uppfattning (Skolverket, 2011b). Många gånger förstår man inte bokens innebörd med en gång. Utan det är något som växer fram eller upptäcks i diskussioner tillsammans. I boksamtalen sker en dialog mellan elev-elev eller elev-lärare vilken har två sidor. Dialogen har en lyssnande och en talande sida som ständigt skiftar i den aktuella situationen. Man nosar på och plockar ut de delar som man vill hantera (Chambers, 2009, s. 63; Stenson 2006, s.132). Chambers skriver: ”Boksamtal är ett sätt att ge form åt de tankar och känslor som väcks under tiden man läst.” (Chambers, 2009, s. 23.) Chambers menar att boksamtalen inte enbart är en form där vi pratar om det lästa utan en än mer komplicerad och kollektiv aktivitet. Där bland annat många olika drivkrafter och funktioner arbetar samtidigt (Chambers, 2009, s. 23-25). Elever som läst en bok uttrycker ofta sitt ogillande inför sådant som hon/hon haft svårt att förstå. Vid ett sådant tillfälle där elever uttrycker det lästa som obegripligt kan en klasskompis försöka att ”räta” ut frågetecknet, genom att komma med en förklaring (Chambers, 2009, s. 21). Stenssons beskrivning av ”det

läsande klassrummet” är att där pågår ett utbyte mellan elever och lärare där samtliga är engagerade i meningsfulla och produktiva aktiviteter (Stensson, 2006, s.37). Molloy menar dock att det också finns problem med att samtala kring litteratur i mindre grupper, då det kan leda till värderingskonflikter vilket kräver att de lärare som leder samtalen måste ha en vidgad kompetens inom ett otal områden (Molloy, 2002, s.319).

Att bearbeta en text i samspel med andra i en gemenskap kan också bidra till att öka motivationen av en annan anledning. Glasser menar att vi genom att koppla samman en lärandesituation med behovsuppfyllelse i form av makt, tillhörighet eller frihet kan motivera eleverna till att engagera sig i situationen och därmed lära (Glasser, 1986, s.30). Att lära tillsammans är en väg att gå:

It is no fun to read a book, go to a play or movie and then just think about what we saw or read on our own[...]We all want to go deeper into subjects that mean something to us but we find it hard to do it alone. We are social creatures; we need the support and interests of others (Glasser, 1996, s.71-72).

Läsgrupper kan således uppfylla elevens behov av till- och samhörighet vilket kan öka den positiva upplevelsen av läsningen samt motivera till fortsatt läsning.

6.3 Läsmiljö

I sin bok *Böcker omkring oss - om läsmiljö* beskriver Chambers den betydelse en bra läsmiljö har för att väcka elevers läslust: Genom att inrätta speciella läsplatser i skolmiljön, upphöjer man läsandets värde för eleven. Chambers menar att dessa läshörnor skall vara inbjudande. Eleverna skall sitta bekvämt och miljön skall kännas lugn för att eleverna skall kunna ägna läsningen sin fulla uppmärksamhet (Chambers, 1994, s. 37ff).

7. Resultatredovisning

Under resultatavsnittet redovisas resultatet från våra intervjuer. Vi intervjuade fem flickor och tolv pojkar vilka alla går i samma klass i åk 6. Som tidigare nämnts har vi fingerade namn på eleverna, där namnen är tagna utifrån alfabetisk ordning från A till Q. Intervjusvaren har tolkats utifrån ett hermeneutiskt fenomenologiskt perspektiv där vi har kategoriserat upp elevernas svar i skilda kategorier. I presentationen av resultatet utgår vi från de frågor vi ställde i vår problemformulering.

För att få en bild av hur elevernas läsning av skönlitteratur såg ut samt vilken återkoppling eleverna fick på de texter de läste, ställde vi under intervjuerna ett antal frågor där syftet var att ringa in dessa faktorer. Kunskap om dessa faktorer är värdefull bakgrundkunskap att kunna ställa i relation till våra egentliga frågeställningar i syftet. Svaren på ovan nämnda frågor visade att elevernas läsning spann över många olika genrer där fantasy dock var den vanligast förekommande. Exempel på titlar var: *Harry Potter* av J.K Rowling (flera olika), *Linas kvällsbok* av Emma Hamberg, *Anne Franks dagbok*, *Till varje pris* av Bengt-Åke Cras (fotbollsbook), *Hovspår ur det förflutna* av Pamela Kavanagh-Pollux (hästbok), *Hundraåringen som kröp ut genom fönstret och försvann* av Jonas Jonasson etc. Samtliga elever läste skönlitteratur i skolan dagligen och sju elever uppgav att de läste böcker av skönlitterär karaktär även hemma. Uppskattningen av den tid som ägnades åt fritidsläsning varierade från ca två timmar till ”en liten stund”. Det vanligaste svaret var dock att eleverna läste 15-30 min innan de skulle sova. Av de elever som inte läste böcker hemma uppgav sju att de läste annat såsom serier *Kalle Anka*, *91:an*, *Tintin*, *Kamratposten* eller *Aftonbladet*. Övriga läste helst inte alls på sin lediga tid.

Vi frågade också om föräldrarnas läsvanor för att se om det fanns någon koppling mellan elevernas fritidsläsning och att ha läsande föräldrar. Tretton elever uppgav att deras mammor

läste böcker. Antalet pappor som läste var två. I fyra hem läste föräldrarna inte alls skönlitteratur.

Vid frågan om eleverna läste fler eller färre böcker nu än i åk fyra, svarade nästan samtliga elever att de kanske inte alltid läser fler böcker nu men att de ändå läser mer, då böckerna de väljer i sexan har fler sidor. Anledningen till att de läste mer nu uppgavs vara att eleverna ansåg sig ha utvecklat sin läsförmåga, de läste bättre nu. En annan anledning var att handlingen i böckerna riktade mot äldre barn uppfattades som mer fängslande. Elton uttryckte det som: ”Jag läser fler nu, då var det ganska tråkiga böcker för barn och så men nu läser jag tjockare böcker och de är bättre.”

De frågor som var inriktade mot att kartlägga utformningen av undervisningen i skönlitteraturläsning i skolan visade att eleverna mötte skönlitteratur främst i form av högläsning och bänkbok. Högläsning förekom några gånger per vecka och det var då läraren som läste för eleverna. Varje dag inleddes med att eleverna läste en stund i sin bänkbok. Bänkboken kunde också plockas fram då man var klar med lektionsbetinget. Eleverna valde oftast bänkbok helt själv eller genom att fråga sina kompisar. De allra flesta lånade böckerna på skolbiblioteket medan några bad sina föräldrar låna dem på det kommunala biblioteket. Återkoppling på läst bok var sällsynt. Eleverna uppgav dock att de i tidigare åldrar hade skrivit recensioner och presenterat för varandra. En elev sa också att de hade arbetat med läsgrupper i åk två. Numera berättade de dock bara för sin lärare att de hade läst ut boken och gick för att låna en ny. Efter utläst högläsning bok brukade eleverna utbyta åsikter om vad de tyckte om boken.

Vi var också nyfikna på hur eleverna tolkade begreppet skönlitteratur. Det visade sig vara ett ganska oklart begrepp för de allra flesta och något de inte kunde förklara. Några elever menade att det hade med romantik att göra. Anna förklarade det så här: ”Ja, alltså skönlitteratur det låter mer såhär romantiskt, men det är väl så här, ja, skönlitteratur kan ju vara skräck också...när man hör skönlitteratur så tänker man på sköna böcker, romantiska och sånt.” En elev tolkade det som att det hörde ihop med arkitektur eller konst. En annan elev, som läste mycket, menade att han inte brukade läsa så mycket skönlitteratur och därför inte visste riktigt. De som kom närmast i sina definitioner var Dina: ”Jag vet inte riktigt, det är olika slags böcker, alla typ slags olika böcker typ men... Jag tänker mer på någon som berättar något om ens liv, eller det låter mer såhär, vet inte hur jag ska förklara riktigt.” och Gustav: ”Jag vet faktiskt inte riktigt. Det är väl berättelser eller någonting.”

För att få kunskap om vad som motiverar och upplevs som positivt med läsning ställde vi följande frågor: Vad är det bästa med att läsa? Hur känns det när man sitter med en ny bok att läsa? och Vad är det som bestämmer att en bok är bra och att man vill fortsätta läsa? Vidare undrade vi vilken plats det är bäst att läsa på och varför? Vi frågade även om vad eleverna trodde var syftet med att lärare, och ibland andra vuxna, vill att man skall läsa skönlitteratur. Avsikten med den sista frågan var att få kunskap om hur signifikanta personer i elevernas sociala kontext motiverar eleverna till läsning av skönlitteratur.

När vi i resultatredovisningen skulle kategorisera svaren på frågorna: Vilka faktorer upplever eleverna själva som positiva med läsning av skönlitteratur? samt Vad motiverar eleverna till att läsa skönlitteratur? upptäckte vi snart att vissa svar passade in på båda frågorna. Skillnaderna var hårfina och snarare en fråga om nyanser i tolkningen. Det som upplevs positivt är ofta motiverande och många motivationsfaktorer upplevs också som positiva för individen. Vi försöker oss ändå på en uppdelning i resultatredovisningen då vi tolkar det som att elevernas positiva upplevelser representerar det de känner under läsning av skönlitteratur, medan de motiverande faktorerna kan vara av inre såväl som yttre beskaffenhet. Vi vill också betona att vi slagit ihop alla elever i resultatredovisningen. Resultatet är således ej individbaserat utan det är elevernas utsagor som kategoriserats.

7.1 Frågeställning 1: Vilka faktorer upplever eleverna själva som positiva med läsning av skönlitteratur?

Ur intervjuerna kunde vi urskilja fem olika kategorier som ger eleverna en positiv upplevelse av läsning vilka är: *Skönlitteratur som avkoppling*, *Skönlitteratur för att skapa spänning i tillvaron*, *Skönlitteratur som mentala bilder*, *Skönlitteratur som verklighetsflykt* och *Att bli känslomässigt berörd*. Även om de olika kategorierna uppvisar vissa likheter och går in i varandra finns kvalitativa skillnader.

Skönlitteratur som avkoppling:

I media och rapporter beskrivs ofta skolbarns tillvaro som hektisk och fylld av stress både under skoldagen och på fritiden. Eleverna som medverkade i vår studie använde sig av skönlitteratur som ett medel att komma bort från detta. Flera elever upplevde läsning som rolig och ett sätt att koppla av. Elton berättade om hur han läste sin bänkbok även på fritiden: ”Jag tar hem den och läser på kvällarna, det är så jag kopplar av”. Per tyckte att det bästa med läsning var att ”man får lugn och ro” och även Ivar upplevde att läsning hade en rolig effekt: ”Det kan vara lugnande. När man haft ett prov och om inte alla är färdiga kan man läsa. Om man är spänd kan det vara skönt att läsa.” Ytterligare en elev berättade att han inte kunde sova utan att läsa. Läsningen hade blivit en del av hans kvällsritual.

Skönlitteratur för att skapa spänning i tillvaron:

Många elever uttryckte just spänningen, det nervkittlande i handlingen i berättelsen, som positivt. Känslan man får av att inte veta riktigt hur det kommer gå och att vilja få reda på mer, när intrigen är fängslande. Anna menade att det som bestämmer om en bok är bra är att ”det är spännande. Eh, jag älskar när det är spännande!! För alltså om det inte är spännande tycker jag bara att det är tråkigt. Man ska liksom få en liten pirr i magen om man läser något bra då” och Fanny beskrev det som: ”Om man läst någon spännande bok så blir det som att man själv kommer in i det, som att det är på riktigt ungefär.” Ibland blir det nästan outhärdligt spännande och en elev, som var tydlig med att skräckböcker var hennes favoritgenre, beskrev förtjust en bok vars innehåll var så ”läskigt”, att hon inte kunde sova på hela natten.

Skönlitteratur som mentala bilder

Denna kategori kan sägas höra samman med ovanstående kategori på så vis att innehållet i boken bör vara fascinerande. Här har dock eleverna beskrivit att berättelsen under läsningen ofta kom till dem i form av mentala bilder, som en film man ville se slutet på. Boken behöver inte heller alltid vara spännande. Lena beskriver sin läsning som: ”Ja, man får ju tankar. Man lever sig in i boken, man får bilder”. När Ivar, som är förtjust i Harry Potter- böckerna, får frågan om vilka upplevelser han får av läsningen så säger han att han får upplevelser och tankar i huvudet: ”Då får jag en bild av det jag läser, på deras skola och sånt.” Eleverna ser handlingen utspelas framför sig.

Skönlitteratur som verklighetsflykt

Precis som i de tidigare kategorierna är förutsättningen för denna kategori att eleven har förmåga att ”falla in i boken”, som en elev målade beskrev det. Det skäl som eleverna här huvudsakligen angav som det bästa med att läsa skönlitteratur utgår från verklighetsflykt, att göra en resa i fantasin till en annan plats. Flera elever tar upp läsning som ett sätt att komma bort från vardagen och uppleva en annan tillvaro. Elton säger att det bästa med läsning är: ”Eh, man kommer bort från verkligheten lite, om det hänt något som är jobbigt, eller om det har vart för mycket läxor så är det skönt att komma bort och se ur andra synvinklar, och världar som man bara kan gå in i.” Helena har liknande tankar: ”Man kan få en bild på såhär, andra saker och vissa böcker kan man känna sig inne, ha inlevelse i, man kommer bort från det vanliga eller vad man ska säga.”

Att bli känslomässigt berörd

Att boken påverkar ens sinnesstämning är ännu en faktor som i intervjuerna tas upp som positiv i läsning av skönlitteratur. Känslorna behöver inte vara av positiv karaktär utan det viktigaste är att boken berör. För Anna är den känslomässiga komponenten viktig, vilket hon hävdar med eftertryck: ”Alltså jag gillar ju kärleksböcker också, då vill jag att dom ska få mig att gråta, annars är det inte så här som kärlek! Typ antingen glädjetårar eller förstörelsetårar.” Dina för fram att en bra aspekt av läsning är hur böcker kan påverka humöret: ”Det finns ju en massa olika genrer och om det är en rolig bok så skrattar man ju å det är bra att man blir glad och så.” Dina avrundade sin uttolkning om vad som är det bästa med att läsa skönlitteratur med reflexionen: ”Det är väl det humöret man blir på.”

7.2 Frågeställning 2: Vad motiverar eleverna till att läsa skönlitteratur?

Under denna frågeställning har vi valt att gruppera de olika betraktelsesätt vi fann i sju olika kategorier. *Bokens innehåll, Läsmiljö, Läsförmåga, Skönlitterär läsning som färdighetsträning, Återkoppling, samhörighet och identitet samt Belöningar.*

Bokens innehåll

Boken och dess handling framstod som helt avgörande i samtliga elevers skildringar av upplevelsen och viljan att läsa skönlitteratur. Att boken har en bra inledning, där läsaren snabbt sätts in i intrigen, och att boken även fortsättningsvis är händelserik är väsentliga komponenter i elevernas begrundanden. Helena betonade inledningens betydelse: ”Att man kommer in i vad den handlar om direkt”. Ceasar: ”Det skall vara mycket handling och bra handling”.

Det är också önskvärt att boken väcker känslor genom att vara spännande, rolig, sorglig, hemsk etc. på ett medryckande vis. Dina beskriver varför den bok hon läser just nu är bra: ”Det är att det typ händer roliga saker, eller , i *Linas kvällsbok* så händer det väldigt mycket hela tiden. Hon berättar roliga saker och det är det som är kul, tycker jag. Det måste inte vara spännande liksom, *Linas kvällsbok* är inte spännande och jag har ju sett filmen så jag vet exakt vad som händer när jag läser det så, men det är ändå kul!” När vi frågade eleverna hur de skulle gå tillväga för att få sina jämnåriga kompisar att läsa mer så var det vanligaste svaret att de skulle ge honom/ henne en bra bok. En bok som börjar bra.

Huvudpersonen får gärna vara i samma ålder som läsaren eller lite äldre men helst inte yngre. För några elever var det också viktigt att berättelserna var verklighetstroga. Anna: ”Jag gillar inte att läsa fantasiböcker, om det inte är sant då är det inte spännande, så jag går efter lite dom som lite mera är verklighet, och såhär skräckböcker då.”

Att läsa om sitt fritidsintresse visade sig vara en motivationsfaktor. Vissa av eleverna vi intervjuade, läste enbart böcker ur en genre. Genrerna hörde ofta samman med deras fritidsintressen. Den elev som tycktes läsa mest av alla, flera timmar om dagen, läste enbart hästböcker. En annan elev läste endast böcker som handlade om fotboll. Några elever letade alltid efter böcker som har många uppföljare, alternativt böcker som är skrivna av samma författare. En av dem var Magnus: ”Jag läser alltid serier, då tar jag den som kommer efteråt... jag lånar på bibblan.” När vi frågade Elton hur han väljer bok menade han att det inte går att ta vilken bok som helst, ”utan jag måste känna, att det är något jag kan läsa och läsa flera delar så att jag känner att, att det inte tar slut”. Två av eleverna läste just nu böcker som de hade sett som film tidigare.

Att hitta en bok som passar individen framstår därför som en motiverande omständighet för läslusten och ett varierat utbud av relevant skönlitteratur tycks därför nödvändigt. En elev är med i en bokklubb och förses således med nya böcker ur önskad genre varje månad. De elever som inte kan få sina litterära preferenser tillgodosedda i skolbiblioteket förlitar sig i vissa fall på engagerade mammor. Mammorna köper böcker på internet alternativt lånar på

kommunens huvudbibliotek. Dina:” Jag gillar inte, alltså vårt bibliotek dom har inga, hittar inga bra böcker där. Antingen får mamma gå ner och låna någon bok på stora biblioteket eller så får jag läsa någon här”.

Läsning av berättelser kan också vara ett medel att få fördjupad kunskap inom ett område vilket två elever, Magnus och Björn, gav uttryck åt. Björn sa: ”Ja, vi håller på att jobba om stormaktstiden så då tog jag hem tre böcker om det. Antingen läser min pappa för mig eller så läser jag själv. Det är blandat berättelser och fakta.” Några elever såg skönlitteratur, och dess i deras ögon positiva bidrag till läsförmågan, i ett längre perspektiv. De uttryckte framtida mål och menade att det är bra att kunna läsa för att klara sig längre fram när man blir vuxen och skall skaffa jobb.

Läsmiljö

Vissa platser anses av eleverna som mer lämpade för en god läsoplevelse än andra. När eleverna läser i skolan sitter de i sina bänkar. Detta tycks inte utgöra något större problem. En flicka anser dock att det är förfärligt: ”Jag hatar att läsa i skolan. Det är det värsta som finns, en massa andra som sitter och läser, och så någon som äter och smaskar, och jag kan inte koncentrera mig då.” När vi frågar eleverna var det känns bäst att läsa vill de flesta läsa där det är tyst och lugnt, men någon uttrycker att det är bra om det är lite bakgrundssorl. Tre elever uppgav att de helst läser i skolan medan övriga hellre läser hemma. Helst vill eleverna sitta eller ligga bekvämt i en soffa eller säng vid läsning. Några elever hävdar att det allra bästa är att ligga i solen och läsa. Elton får med det mesta i sin beskrivning: ”Det ska vara tyst och avslappnat. Det är ju väldigt skönt på sommaren att sitta ute i solen och läsa, sen när man ligger i sängen är det gott också.”

Läsförmåga

I intervjuerna framkom att läslusten kan öka i takt med förbättrad läsförmåga. Flera elever uttalade att de tidigare inte hade varit så förtjusta i läsning men att det blev mer och mer lustfyllt i takt med att deras läsförmåga utvecklades. ”Alltså, jag har ju aldrig varit ett fan av att läsa då...men alltså, jag har ju tyckt att det var roligare och roligare och roligare för varje, såhär, år som gått.” ”Det är roligare att läsa när man blivit lite bättre så.” Fanny berättade att hon läser mer nu än tidigare: ”Vet inte varför, tycker att det är roligare nu än när jag var liten. Vet inte varför, har alltid haft lätt för att läsa men då var det inte direkt det roligaste.” Att kunna läsa böcker med ett högt sidantal framstod också som motiverande och något som flera elever framhöll. Ett exempel är Lena: ”Jag kan läsa tjockare böcker nu, jag läser bättre.”

Skönlitterär läsning som färdighetsträning

När vi frågade eleverna varför man arbetar med skönlitteratur i skolan och varför lärare, och kanske andra vuxna, vill att de skall läsa berättelser, såg de flesta läsning som ren färdighetsträning. Ett sätt att förbättra sina kunskaper i det svenska språket. Att kunna läsa framhölls som viktigt och Helena sa att ”nästan allting handlar om att läsa, på mjölkpaketet måste man ju kunna läsa för att se om där finns laktos, då måste man ju läsa på det, allt måste man ju kunna läsa. Ja, och så när man börjar jobba kan man ha svårigheter med att läsa.”. Flera elever använder avancerade begrepp i sina förklaringar och menar att läsningen förbättrar också läsförmågan, läshastigheten, läsflytet och förståelsen. Andra argument för läsning av skönlitteratur var att läsningen bygger på ordförrådet och bidrar till bättre stavning. Nils förklarade det som: ”För att förbättra språket, förbättra olika ord.” Eleverna var rörande eniga i detta. Ett ytterligare argument som lyftes fram av ett antal elever, var att man lär sig prata samtidigt eftersom man hör orden i huvudet, ”alltså man lär sig ju stava när man ser orden framför sig, om man pratar i huvudet lär man sig uttala dom.”

Återkoppling

När vi frågade om tidigare erfarenheter av att arbeta med litteratur i skolan genom exempelvis boksamtal, läsgrupper eller bokpresentationer uppgav många elever att de inte hade erfarenhet av det eller inte kom ihåg. Några elever uttryckte dock att de hade positiva erfarenheter. Dina, som enligt egen utsaga egentligen inte var så förtjust i själva läsningen, sa följande: "Ibland, eller liksom, när jag hade en annan lärare, då så var det kul för då hade hon alltid så att vi skulle ha en recension efter, vid varje bok, och det tyckte jag var kul för jag gillar att skriva och berätta om saker men nu, så är det inte här, utan nu läser man klart sin bok å sen lämnar man tillbaks den och tar en ny..." Gustav ansåg också att det fanns positiva sidor i att arbeta med recensioner: "Förut, i femman och fyran gjorde man en redovisning om de böcker man hade läst, så satte vi stjärnor..., skrev hur bra den var så berätta vi lite om vad den handla om och så. Det var ganska kul. Man fick se vad man själv tyckte ja, så kanske de andra börja läsa den också." Cesar var den enda som svarade att han hade varit med i en läsgrupp: "Det hade vi typ i tvåan eller trean eller så. Då läste vi samma bok, så läste vi några sidor så hade man grupper så prata vi om det vi läst. Det var ingen jättebra bok, den var sådär men det var bra att prata om den, man förstår mer vad det handlar om". Cesar hade tidigare under intervjun understrukit att läsning av skönlitteratur inte var för honom.

Samhörighet och identitet

När vi följer eleverna genom intervjun kan vi se att de som läser mycket identifierar sig som tillhörande "den läsande skaran", och vi kunde under intervjuerna känna att det låg ett uns av prestige och stolthet i att läsa snabbt och mycket. Eleverna betonade gärna att de läste böcker med många sidor, om så var fallet. Elton: "Jag läser ganska snabbt, alltså ja, jag har inte så stor koll på det men jag läser ganska tjocka böcker som Harry Potter och Twilight, men jag läser varje dag." En kille som uppger att han aldrig någonsin läser på fritiden, får följdfrågan om han någonsin har läst en bok hemma. Då lyser han upp och berättar under fnissande, att han brukar läsa för sin lillebror ganska ofta: "Ja, jag läser för min lillebror. Han väljer bok. Han vill att jag ska läsa svåra böcker för då kan han reta mig när jag inte vet vad orden är".

Rollfördelning inom familjen tycks också spela in. En flicka beskrev sig själv som läsare i förhållande till sin syster såhär: "Jag vet inte vad det sämsta med att läsa är, alltså läsning är typ mittemellan för mig. Jag är inte direkt en sådan som läser som har en hel bokhylla hemma typ full med böcker, det är nog mera min syster alltså hon älskar att läsa och läser typ 502 böcker på en månad".

Under intervjuerna framkommer att kompisarnas åsikter är viktiga och det är ofta dem man frågar om boktips. När Helena berättar hur hon väljer bok beskriver hon hur hon brukar fråga kompisar i klassen som tycker om samma typ av böcker vad de rekommenderar: "Eh, vad heter det, ibland frågar jag andra i klassen eller så vad dom har läst. Det finns liksom olika grupper i, av böcker i klassen, eller vad man ska säga, som man tycker om, så jag frågar ju andra eller så läser jag på baksidan och så." När vi frågade Elton om han har varit med i en läsgrupp svarar han nekande men menar att det är trevligt om man kan diskutera böcker med sin kompis: "Nä, ja, asså det är kul om man snackar om man har någon kompis, det är många som läser Harry Potter och då börjar man prata om det att det var spännande och man pratar om det på fritiden."

Belöningar

När vi frågar två elever som tycks ha en obestridd negativ inställning till att läsa böcker, hur de skulle motivera andra till att läsa mer skönlitteratur får vi följande kommentarer: "Köpa en jättebra lott, muta med pengar, godis." samt "De får en hundring per bok."

7.3 Frågeställning 3: Vilka faktorer upplevs som hindrande i att få en positiv skönlitterär läsupplevelse?

Vid intervjun framkom ett antal olika faktorer som eleverna uppfattade som hindrande för att uppleva en positiv läsupplevelse av skönlitterära böcker. Kategorierna var: *Bokens innehåll*, *Mod till byte av genre*, *Läsning - en aktivitet i hård konkurrens*, *Läsning som tvång - att kunna välja att läsa eller inte*, *Välja bok*, *Tidigare erfarenheter och läsförmåga*. För att få en tydligare bild har vi även i detta avsnitt sammanställt resultaten genom att kategorisera elevernas svar och påståenden. Spännvidden mellan elevernas mening om vad de ansåg vara motigt eller ett hinder var allt ifrån personliga upplevelser som Qvintus tyckte: ”Man måste anstränga sig” till att det handlade om mer praktiska element som Gustav: ”Det inte är så jättebra böcker i skolan”.

Bokens innehåll

Oavsett vilken bok eleverna valde var de allra flesta elever eniga om att bokens början var avgörande för om det skulle bli en positiv läsning eller inte. Även om boken var av deras egen genrekarakteristik var det viktigt att inledningen var fängslande och intressant. När vi ställde frågan om vad som gör att de *inte* tycker om en bok uttryckte Per: ”Om det inte händer något i de tio första sidorna och om dom bara gör tråkiga saker”. Många delade Pers åsikt och uppfattning. Om boken var tråkig, att det inte hände mycket eller inte var spännande redan från början var en bidragande orsak till att de inte tyckte boken. Helena tyckte att om inledningen var seg kunde det ta tid att komma in i handlingen.

Mod till byte av genre

Elever som var fast i en genre hade svårt för att välja någon annan genre. Några upplevde att det fanns en ovilja eller osäkerhet till att påbörja en ny bok efter att de lärt känna och följt personer i en handling som varit fängslande. Cesar tyckte att det kändes motigt när man skall börja läsa en ny bok. Han kände ofta en viss negativitet i inledningsfasen. Elton uttryckte att han var ”lite skeptisk” på frågan om hur det känns när man skall påbörja en ny bok: ”Man tänker lite på hur den skall vara, eftersom man har läst många bra böcker som Harry Potter, då var det svårt när man hade läst ut alla”

Läsning - en aktivitet i hård konkurrens

En anledning till att många inte läser skönlitterära böcker hemma är att de anser att de inte finns tid eller väljer att göra något annat. Många av eleverna uppgav att de har aktiviteter på kvällarna som fotboll, hockey eller ridning. Fanny: ”Jag hinner ju typ inte för jag går på kampsport tre gånger i veckan, så rider jag...”. Gustav menar: ”Jag har ju lust att läsa mer på kvällarna men mamma säger att jag måste lägga mig och efter skolan har jag match och så”. Nils svar på frågan, vad som skulle få honom till att börja läsa? Han svarar kort: ”Att sporterna försvann”. När vi frågade Dina om vad hon tycker är det sämsta med läsning av skönlitteratur framkom även hos henne ett resonemang om tiden: ”Det sämsta med att läsa är att det är tråkigt. Det är tråkigt i skolan. Det är liksom, ja vet inte riktigt vad jag ska säga som är tråkigt men att läsa, det bara tar en massa onödig tid då man kan göra något annat. Alltså jag sportar väldigt mycket och jag skulle lika gärna kunna ta den tiden jag läser att ha gympa till istället så jag är ingen sån sitta inne och läsa. Jag är mer sport och sånt”.

Läsning som tvång - att kunna välja att läsa eller inte

Andra faktorer som eleverna upplevde som ett hinder för att få en positiv upplevelse av skönlitterär läsning var att läsning upplevdes som ett tvång av förälder eller lärare d.v.s. att eleven inte har gjort ett eget val. Vi visste att alla elever hade en bänkbok men frågan varför de väljer att läsa, ställdes generellt. Qvintus svarade: ”Jag väljer inte, gör det för att vi måste i skolan”. Qvintus utvecklade sin tankegång och fastslog att: ”Det sämsta är att man måste läsa

för att läsa ut den”. Vi blev nyfikna och frågade vad han gjorde i stället för att läsa och svaret blev: ”Allt annat”. Andra elever svarar likvärdigt. Cesar uttrycker: ”Hemma läser jag inte, för då måste jag inte läsa. I skolan säger fröken att jag måste”. Per svarade liknande på frågan när han läser och han uttryckte: ”När jag har tråkigt hemma då läser jag och på skolan läser jag när jag ska läsa!” Lust till att läsa uppgav inte Nils heller att han hade när vi frågade varför han väljer att läsa: ”Asså, man måste läsa i skolan”.

Välja bok

Lena: ”Jag får inte så mycket hjälp, jag väljer själv”. Vissa elever uppgav att det var svårt att hitta rätt bok och att de inte fick hjälp av vare sig föräldrar eller lärare till att välja bok. Kalle säger: ”Fröken hjälper aldrig till, jag tar en bok som ser intressant ut”. Magnus tyckte att det var dåligt urval av bra böcker på skolbiblioteket. Likaså Dina, hon gillar inte böckerna i skolan. Om inte handlingen i boken var avsedd för elevens åldersgrupp eller egenintresse, ansåg många att det inte var lika motiverande till att läsa. Lika viktigt var det för eleverna med rätt anpassad genre. Om elever fick en genre som inte intresserade dem kunde det vara ett hinder för dem att läsa. Anna uttrycker: ”...om jag ska läsa en bok så om det är skräck, skräck, skräck... då tycker jag det går bra”.

På den aktuella skolan som vi gjorde undersökningen finns ett skolbibliotek. Biblioteket är oftast låst och obemannat om ingen lärare har gett tillstånd till att eleverna får vara där inne, antingen för studiero eller för att låna böcker. När eleverna behöver ha en ny bänkbok får de tillgång till biblioteket för att välja en bok. De allra flesta elever säger att de väljer bok själva men det kan också vara att de frågar någon klasskamrat om hjälp. Elton: ”Jag tittar vad kompisarna har läst och rekommenderar” Johan instämmer: ”Kompisar, asså, jag får inte så mycket hjälp, jag väljer mest själv. Efter att de valt en bok i hyllan läser de flesta i första hand på baksidan eller också som Nils uttrycker: ”Asså, jag läser på baksidan och ser hur rubriken verkar. Hur jag tycket den ser ut”. Ivar tar hjälp av datorn och väljer bland olika kategorier eller ”så går man och letar i hyllorna”.

Tidigare erfarenhet och läsförmåga

I det att eleverna inte får hjälp med att välja bok kan det innebära att de får tag på en bok som är för avancerad för deras egen nivå, eller en genre som inte intresserar dem. Dina uppgav att hon ibland valde för svåra böcker: ”Alltså, när jag var mindre typ, eller lite mindre, så gav jag mig på lite svåra böcker, bara för att jag tänkte att jag, eller å vad svår den är jag förstår inte orden, men, ja”. Pers första tanke vid frågan om hur det känns när han sitter med en ny bok och skall börja läsa var: ”Det känns som om det kommer gå dåligt...” eller som Nils kommentar: ”Oh shit, kommer jag att läsa ut denna”. En flicka berättade att hon i inledningsskedet gick in med en positiv känsla vilken dock ändrades under läsningens gång: ”Ja, asså, det är så här. Jag tycker inte att det känns någonting. Jag är lite konstig, jag gillar att kolla typ. Jag gillar att vara på biblioteket, det är verkligen jättehärligt att bara gå runt, det är så tyst och så här man bara går runt, det gillar jag, men jag gillar att gå efter omslaget jag brukar alltid tänka, åh, den här boken ser bra ut, och så läser man på baksidan, vad bra den låter, men sen, eftersom jag läser långsamt, så tar det en hel månad att läsa ut en bok och då tröttnar man efter typ halva boken eftersom det tar så lång tid. Det är därför mest jag inte gillar att läsa för det går så långsamt.” *Har du valt en tjock bok då?* ”Nä jag läser aldrig tjocka böcker, skulle aldrig ta en Harry Potter och så”.

8. Resultatanalys

Resultatet av vår studie visar att elever motiveras till att läsa skönlitteratur av en mängd olika faktorer. Resultatet visar också att det kan vara väldigt individuellt vad den enskilde individen upplever som motiverande och att det ofta är en kombination av olika faktorer som

samverkar. Många elever framhöll den inre upplevelsen under läsning som motiverande. De uttrycker det som att de får olika känsloupplevelser och kommer i olika sinnesstämningar av berättelserna. Till den inre upplevelsen för vi även faktorn att deras läsförmåga har utvecklats, vilka flera elever framförde som motiverande. De motiveras jämväl av yttre faktorer där framför allt boken och dess innehåll framstår som det viktigaste för motivationen. Andra motiverande faktorer är en god läsmiljö, där lugn och ro samt komfortabla möbler var önskemål som framfördes. Att läsningen utvecklar kunskaper i det svenska språket var den främsta motivationsfaktorn eller målet, till att arbeta med skönlitteratur i skolan. Även den återkoppling de får i skolan är av vikt. Sociala faktorer såsom att läsa samma berättelse som kompiserna eller ha föräldrar som stöttar i valet av bok, inverkar också de, på elevernas vilja och val i läsningen av skönlitteratur. Några elever ansåg att belöningar i form av godis och pengar m.m. skulle öka deras vilja att läsa.

Motiverande faktorer kan också vara av negativ natur såsom att man måste läsa för att fröken säger det och att det står på schemat. De hinder för läsning vi kunde uttolka av intervju svaren var bl.a. att bokens innehåll inte var bra och att man inte fick vägledning i valet av bok. Ett annat hinder var tidsbrist. Eleven hade inte tid eller lust pga. att andra aktiviteter, såsom exempelvis idrott, prioriterades högre. Då eleven kände sig tvingad att läsa var ytterligare en aspekt som upplevdes hindrande för en positiv litterär upplevelse. Hinder kunde också finnas i att tidigare erfarenheter och bristande läsförmåga medförde att eleverna gick in i läsningen med en negativ attityd eller att de tröttnade under läsningens gång då aktiviteten var för arbetskrävande.

I kommande avsnitt ämnar vi fokusera på några aspekter ur resultatet som vi finner extra intressanta och diskutera dem i ljuset av tidigare forskning.

9. Analys och diskussion

Internationella studier visar, som tidigare nämnts, på en nedgång i svenska elevers läsförmåga i relation till andra länder, men även i relation till tidigare utförda studier på elever i Sverige (PIRLS 2006, PISA 2009). Resultaten av dessa studier indikerar en nedgång i den tid som ägnas åt lustläsning samt en förändrad attityd till läsning som aktivitet. I inledningen beskrev vi vår B-uppsats där vi intervjuade erfarna lärare om vad de såg som orsaker till de negativa förändringarna i läsförmåga. Resultatet av B-uppsatsen visade att lärarna främst ansåg det bero på minskad lustläsning på fritiden. Lärarnas tankar stämde väl överens med resultatet i de internationella studierna. Anledningen till detta antogs, enligt de intervjuade lärarna, vara att eleverna prioriterade andra aktiviteter eller stod att finna i ”zappkulturen” som föranlett en minskning i uthållighet. Vi företog denna studie för att se om vi genom att fråga de berörda själva d.v.s. eleverna, kunde utröna tänkbara orsaker till att motivationen till att läsa tycks ha minskat. Resultatet av vår studie visar även den att många elever ur vårt intervjumaterial, färre än hälften, inte lustläser på fritiden. Läsning för läsandet skull framstod således inte som något motiverande i sig. Eleverna berättar att de ägnar sin fritid åt andra aktiviteter som fotboll, hockey eller hästsport och att tidsbrist därmed är en orsak. Detta är dock inte hela sanningen utan vår intervjuundersökning visar en mängd olika faktorer som inverkar på motivationen till läsning av skönlitteratur.

Under intervjuerna och bearbetningen av vårt material slogs vi av hur kloka eleverna var i sitt resonering över sin inställning till att läsa skönlitteratur. De förklarade sina ståndpunkter väl och de skäl de anförde till att vilja läsa, respektive inte vilja läsa, framstod för oss som helt logiska. Detta föranledde frågan hur ofta man som pedagog sitter ner enskilt med varje elev och samtalar om olika aspekter av de aktiviteter vi företar oss i skolan. Som vi tidigare nämnt anför Giota hur viktigt det är att man som pedagog, ser eleven som aktiv och

medskapande och att man i undervisningen utgår från elevens perspektiv och att detta är något som gynnar motivationen hos eleven (Giota, 2006, s.97). Bristande läslust kan som Stensson påpekar bottna i en mängd olika orsaker (Stensson, 2006, s.37). För att kunna fungera likt en ”byggnadsställning” och stödja eleven i hans/hennes kognitiva utveckling krävs därför ett samspel där läraren hörsammar elevens tankar och funderingar. I detta samspel ligger, vilket bland annat Lökensgård Hoel påpekar, att även elever kan fungera stödjande för varandra i kunskapsbildningen (Hoel, 1996, s.290). Läraren, såväl som andra elever som samverkar med eleven, i det som Vygotskij benämner den proximala utvecklingszonen, bidrar positivt till lärandet (Bråten, 1996, s.26). För att detta skall komma till stånd gäller dock att läraren skapar en lärandemiljö som uppmuntrar till dialog genom väl valda interaktionsformer. Resultatet av vår studie visar tydligt, att läsning av skönlitteratur i den sjätteklass vi besökte, var en individuell aktivitet. Eleverna läste sin bok och när den var utläst tog man en ny. Någon gemensam bearbetning av det lästa förekom inte. De sociokulturella inslag vi kunde skönja var att eleverna, efter eget initiativ, frågade varandra om boktips eller diskuterade någon fängslande episod ur en berättelse med kompisen som läst samma bok. Resultatet från Skolverkets kunskapsöversikt samt PIRLS visar att skönlitterär läsning som individuella projekt inte är något unikt, utan tvärtom, vanligt förekommande i den svenska grundskolan (Skolverket, 2007, s.12). I en jämförelse med övriga medverkande länder i PIRLS-studien är Sverige, vilket tidigare nämnts, ett av de länder som ägnar minst tid åt att tala och grupperbeta om de texter som läses (Skolverket, 2007, s.89).

Vilken påverkan har då läsning av skönlitteratur som isolerad aktivitet, på elevers motivation? I den sociokulturella teorin framhålls deltagandet i en gruppgemenskap, där eleven känner sig välkommen och uppskattad, som en motiverande faktor (Dysthe, 2001, s.38-39). Glasser, som är inspirerad av Maslows behovsteori, menar dessutom att man kan få den mest motsträviga elev att engagera sig i olika skolaktiviteter om man utformar aktiviteten så att eleven får något grundläggande behov uppfyllt (Glasser, 1986, s.30). För att förtydliga hans tes tar vi läsgrupper som exempel. Att starta läsgrupper menar vi skulle kunna vara en väg att gå för att öka motivationen för en del av eleverna. I läsgruppen får eleverna stöd av varandra i att skapa meningsfullhet och fördjupa förståelsen för det lästa. Vi menar att detta givetvis gagnar alla elever, men kanske framförallt de elever som har brister i sin läsförmåga vilka försvårar förståelsen för det lästa. Chambers betonar samtalet om det lästa som en god introduktion till läsandet (Chambers, 2009, s.17.) I läsgruppen tillhör eleverna också en praxisgemenskap där deras grundläggande behov av tillhörighet kan tillgodoses. Även om man inte gärna läser själv, kan viljan att bidra till gruppens gemensamma lärande motivera till läsning. I en intervju berättade en elev, som aldrig läste om det inte var under tvång, att han faktiskt brukade läsa för sin lillebror. Sättet att han sa det på fick oss att förstå att han uppfattade denna läsning som något positivt och mysigt. Vår tolkning är att han i gemenskapen med sin lillebror får behov uppfyllda som överväger över hans negativa inställning till läsning. Om vi spekulerar skulle situationen kunna uppfylla behoven av tillhörighet och kärlek samt att ha roligt, men också behovet av makt då man får känna sig stor och duktig. Detta borde vara tillämpligt även i en skolsituation. Om vår tolkning är korrekt skulle detta bekräfta behovsteoretikernas teorier men även de teorier som de interaktionistiskt inriktade forskarna hyser om motivation som något komplext, där många delar i en individs kontext bör vägas samman.

Några elever kunde i intervjuerna dra sig till minnes att de under tidigare år varit involverade i läsgrupper/ boksamtal eller bearbetat berättelserna de läst genom författandet av bokrecensioner och bokpresentationer. De hade positiva erfarenheter av dessa arbetssätt. Vi tolkar det som att dessa elever till viss del hade olika skäl till sin positiva inställning, beroende på vilket behov litteraturbearbetningen tillgodosåg. Cesar, en elev som var tydlig med att han

inte uppskattade läsning av skönlitteratur, lyfte läsgrupperns betydelse: ”Det hade vi typ i tvåan eller trean eller så. Då läste vi samma bok, så läste vi några sidor så hade man grupper så pratade vi om det vi läst. Det var ingen jättebra bok, den var sisådär men det var bra att prata om den, man förstår mer vad det handlar om”. Vår tolkning baserad på hela intervjun med Cesar, är att läsförmågan här var ett hinder i att ta till sig skönlitteraturen. Det gemensamma samtalen i läsgruppen ökade förståelsen för det lästa vilket också gjorde läsupplevelsen mer njutbar och meningsfull. Att bearbeta skönlitteratur gemensamt framstår således som en faktor som är motiverande till läsning av flera anledningar. Som motvikt vill vi gärna lyfta det faktum att några elever ansåg det skönt att slippa bearbeta litteraturen i klassrummet då de betraktade det som ett störande inslag i läsningen. De ville hellre fortsätta läsa på egen hand. Tilläggas bör att dessa elever redan hade en god motivation till att läsa, ofta baserad på den inre upplevelsen.

Återkoppling på läsningen var för närvarande sällsynt i den sjätteklass där vi genomförde vår studie. Detta kan sättas i relation till att Giota framhåller, att just återkoppling är något som hålls för viktigt i samtliga motivationsteorier (Giota, 2002, s.298). Vi förstod av intervjuerna att vissa av eleverna upplevde läsning av skönlitteratur som både tråkigt och frustrerande, ofta som vi tydde det, beroende på dåliga tidigare erfarenheter och brister i läsförmåga. Att då behöva kämpa med läsandet i bok efter bok utan att få någon bekräftelse på den prestation eleven faktiskt utför, varken av lärare eller av klasskamrater, framstår som ytterst underligt. Brodow och Rinninsland betonar lärarens aktiva engagemang i litteraturläsning som den socialiseringsfaktorn som har den största positiva påverkan på elevernas motivation (Brodow & Rinninsland, 2005, s. 59). Vi anser att även motsatsen bör gälla dvs. att bristande engagemang fungerar som ett sänke för läslusten. Som vi förstod det hade eleverna inte arbetat med responsgrupper men i tidigare årskurser skrivit recensioner som återkopplades, och även presenterat böcker för klassen. Spontana bokpresentationer kunde förekomma även nu om eleven uttryckte önskemål att få göra detta.

Det var framför allt de elever som inte var så positiva till läsning, som framhöll olika återkopplingsmetoder som positiva. En flicka berättade att hon tyckte om recensioner. I recensionerna fick hon skriva och berätta, vilket hon upplevde som positivt då skrivning för henne var lustfyllt. Skrivandet av recensionen blev således motiverande för läsningen. En annan elev förklarade att det var kul att sätta betyg på boken man läst samt hålla i muntliga bokpresentationer. Dels för att man då fick se vad man själv tyckte och dels för att se om man kunde få de andra eleverna att bli sugna på att läsa boken. Motivationen låg således, som vi tyder det, både i att få fördjupad kunskap om boken genom att sätta ord på sina tankar men också i att få uppmärksamhet av sina klasskompisar.

Vi menar att den individuella inställningen till läsning av skönlitteratur som speglas i elevernas intervjusvar också kan höra ihop med de, ofta subtila, lärarförväntningar som eleverna möts av. Inställningen hör också ihop med elevernas egna förväntningar baserade på tidigare erfarenheter. Om han/ hon ser sig som en läsare eller inte. I intervjuerna framkom tydligt av elevernas resonemang vilken självbild de hade i relation till läsning. I avsnittet om tidigare forskning tog vi upp att positiva förväntningar leder till goda resultat medan negativa förväntningar leder till passivitet och ständiga misslyckanden. Förväntningarna blir en indirekt påverkan på elevernas självuppfattning och motivation (Giota, 2002, s.296; Jenner, 2004, s.10). Man kan därför anta att dåliga erfarenheter av litteraturläsning kan skapa ångest redan i inledningskedet och det var fler elever som uttryckte denna känsla när de skulle beskriva vad de kände inför att påbörja läsning av en ny berättelse.

Inledningsvis i vår studie beskrivs vilka möjligheter den skönlitterära läsningen ger för den enskilda individen och hur den berikar människan, tillika öppnar upp för, och möjliggör tolkningar av sin omvärld. Eleverna vi intervjuade var i högsta grad förnuftiga, dock som vi ser det, något begränsade i sina tankar om varför man läser skönlitteratur. Det allomfattande

skälet som uppgavs till att läsa skönlitteratur, var att förbättra rena färdighetsaspekter, såsom läsflyt och/eller ordförråd. Faktorer som läsflyt och läsförståelse är naturligtvis oerhört viktiga för läsningen, vilket belyses i bl.a. PIRLS (2006). En omständighet flera elever angav som motiverande för sin läsning var just att deras läsförmåga utvecklats. För att de färdigheter som ingår i en god läsförmåga skall utvecklas är det en förutsättning att elever har intresse och motivation, det vill säga en vilja till att läsa. Giota beskriver hur de direktiv och förklaringar läraren ger vid presentation och överlämnande av olika uppgifter påverkar den motivation och syn eleverna utvecklar till aktiviteten (Giota, 2002, s.296). Vår tolkning till att eleverna i vår studie angav i huvudsak färdigheter i svenska språket som mål, var att läraren i sin motivering till läsning av skönlitteratur förlagt tonvikten till dessa aspekter. Denna strategi är vanlig, vilket också uppvisas i Skolverket kunskapsöversikt där lärare ofta uppges använda sig av skönlitterära verk som ren färdighetsträning vilket får till följd att eleverna kopplar läsning till detta (Skolverket, 2007, s.12). Molloy åsyftar att många lärare kommunicerar att skälet till att läsa skönlitteratur är att det egna språket utvecklas. Med anledning av detta resonemang är det, som vi anser, ytterst viktigt att tydliggöra för eleverna att det inte enbart är dessa faktorer som är viktiga utan att det finns andra behållningar, vilka kanske framstår som mer motiverande och lustfyllda. Genom att läsa skönlitteratur, med viss handledning i lässtrategier, får man förbättrade färdighet i svenska språket och förhoppningsvis också ett bättre läsflyt, på köpet. Undervisningen i skönlitteratur bör också, innehålla andra moment såsom att elever skall lära sig urskilja berättelsers olika beståndsdelar och förlopp. Kursplanen i svenska syftar generellt till att eleverna skall utveckla förmågan att läsa och analysera skönlitteratur och vidare i årskurs 6 utveckla språkets struktur samt textupbyggnad (Skolverket, 2011, s. 224). Ingen av eleverna i vår studie uppmärksammade detta som ett motiv till att arbeta med skönlitteratur.

Eftersom många av eleverna inte kunde se ett samband mellan läsning av skönlitteratur och de rikedomar som skönlitteraturen innefattar, är det av betydelse att tillsammans med elever prata om och lyfta frågan varför man skall läsa skönlitteratur i skolan. Vi vill därför återknyta till Molloy's tankegångar som vi beskrev dem i avsnittet om tidigare forskning, där hon menar att genom att omformulera frågan till: Vad kan man lära sig *om/av* skönlitteratur? blir den betydligt enklare att svara på. Molloy beskriver värdet med läsning av skönlitteratur i skolan och menar att om vi vill att eleverna skall lämna skolan med ett eget intresse för skönlitterär läsning (vilket är hennes främsta spontana syfte), är det viktigt att lärarna organisera undervisningen därefter (Molloy, 2008, s. 334). Eleverna beskrev i intervjuerna hur deras lärare brukade läsa högt för dem några gånger i veckan vilket de var positiva till. De framhöll bland annat hur viktig lärarens inlevelse i läsningen var. Molloy värdesätter som många andra den gemensamma läsningen i form av högläsning där man i efterhand kan ges tillfälle att skapa litteratursamtal med eleverna där olika åsikter får möjlighet att komma fram. I den sjätteklass vi utförde vår studie förekom också diskussioner om högläsningens boken när den avslutades. Vi vet dock ej vilket djup dessa boksamtal hade. Eleverna förklarade främst att de fick berätta vad de tyckte om boken och motivera dessa åsikter. Vi menar att det kan vara en fördel om eleverna delar med sig av sina tankar om vad de själva upplever när de läser skönlitteratur. Denna metod tror vi kan fungera väl för elevers motivation och vidare förståelse av betydelsen med att läsa. Tillsammans kan eleverna prata om sina inre mentala bilder och vad som sker när man läser. Stensson betonar att det kan bli svårigheter för eleven om inte hon/han har lärt sig att hur man kopplar den lästa texten till tidigare erfarenheter eller kan skapa inre bilder. Svårigheterna kan bidra till att det lästa blir mer svårbegripligt (Stensson, 2006, kap. 6). I gemensamma diskussioner kan eleverna känna igen sig, samt lära av varandra hur man kan ta till sig det lästa. Vår argumentation stöds av Vygotskijs tankar om den närmaste utvecklingszonen (Bråten, 1996, s.26).

Skolan och lärarna har ansvar för att utveckla elevers nyfikenhet och kreativitet vilka kommer an på elevers motivation i de olika situationerna. Vad vi kan skönja av resultatet finner vi att eleverna i klassen har skiftande mål med att läsa skönlitteratur, med undantag av färdighetsmålen. Johan och ett par elever till, påpekar dock ett omfattande och långsiktigt mål, på frågan vad han tror anledningen är till att man läser skönlitterära böcker i skolan: ”Det är bra att kunna läsa när man är vuxen och ska skaffa jobb”. Genom att ha uppnåbara mål för eleverna stärks deras inre motivation som är kopplad till lust och känsla av självförverkligande vilket kan ge uttryck i viljan eller drivkraften till att läsa skönlitteratur. Samtidigt är det viktigt att ha ett mål som är eftersträvansvärt som eleven förstår och kan relatera. Vad som är ett hanterbart mål ser olika ut för olika individer och det är viktigt att läraren bemödar sig om att möta varje enskild elev där just han/hon befinner sig kognitivt för att ge en lagom stor utmaning vilket bl.a. betonas i ett sociokulturellt perspektiv. Jenner (Jenner, 2004, s.46) betonar också vikten av att läraren skall vara tydlig med att sätta målet i relation till livet utanför skolan, vilket den aktuella läraren, eller kanske Johan själv, lyckats med eftersom Johan med eftertanke reflekterat över nyttan med läsningen. Svårigheter för eleven att se någon nytta med läsningen bidrar till synen på läsning som en ointressant sysselsättning. Några elever uttrycker i intervjun att det är tråkigt att läsa böcker. Smith menar att när barn uttrycker en uppgift som tråkig beror det på att de inte kan se någon mening i den och att det därför framstår som bortkastad tid (Smith, 2000, s. 124). I resultatet av vår studie presenteras att två elever uttryckte att de enda faktorer som skulle förmå dem att vilja läsa mer skulle vara belöningar i form av pengar eller godis. Även detta förklarar Smith som orsakat av en känsla av meningslöshet: ”Om det nu är så att ett barn behöver belönas för lärande 'förstärkning' så finns det bara en slutsats att dra: att barnet inte ser någon mening med lärandet.” (Smith 2000, s.125). Ur ett sociokulturellt perspektiv betonas meningsfullhet som avgörande för motivationen (Dysthe, 2001, s.38f). För att återknyta till inledningen av vår uppsats och Pennacs tankar om de rättigheter varje läsare bör tillskrivas, reflekterar vi över om inte det tvång vissa elever uppgav sig känna i lässituationen dels bottnade i att man inte ser någon mening med läsning som aktivitet, men också i de ramar vi sätter kring litterär läsning i skolmiljön. Det framkom tydligt under intervjuerna att eleverna varken kunde välja att inte läsa eller att när som helst avsluta en bok de inte fann fängslande. De kunde inte heller läsa var som helst utan var hänvisade till att sitta i sin bänk. De kunde visserligen välja bok själv vilket ibland var bra men ett hinder om de valde fel, speciellt som de måste läsa femtio sidor innan de fick byta osv.

Den motiverande faktorn för läsning av skönlitteratur som framträdde tydligast i vårt resultat, var innehållet i den lästa boken. I studien framkom det att eleverna i den åk 6 vi besökte, själva valde bok. Det fria valet kan vara motiverande men är också en farhåga i att läsningen inte skall bli motiverande eller av god kvalité. Vissa elever hade en mycket god förmåga att känna av och hitta böcker som passade dem medan andra hade svårigheter med valet. Böckerna kunde vara dåligt anpassade både beträffande innehåll som textens svårighetsgrad. Detta framstod som en av påtaglig orsak till att vissa elever inte upplevde skönlitterär läsning som motiverande. Vem vill läsa en bok som man själv inte kan koppla till eller leva sig in i? En elev uttryckte: ”Alltså, jag tar ju inte vilken bok som helst utan jag måste känna, att det är nåt jag kan läsa och läsa flera delar så att jag känner att, att det inte tar slut...”. Både Skolverket och Chambers understryker vikten av att välja en individuellt anpassad bok för eleven eftersom ett felaktigt val kan ge katastrofala konsekvenser för en fortsatt lustfylld läsning (Skolverket, 2007; Chambers 2009, s. 83). Eleverna berättade att de sällan fick hjälp av läraren och inte heller bad om hjälp. Ibland fanns det en bibliotekarie de kunde fråga. Utifrån intervjuerna fick vi aningar om att läraren inte var insatt i vilka böcker som var aktuella för en sjätteklassare och att skolbibliotekets utbud inte alltid motsvarade elevernas önsknings. Molloy hävdar att elever märker om läraren är dåligt insatt i vad som är

aktuellt inom ungdomslitteraturen eller om läraren har ett markant intresse för skönlitterär läsning. Det kan påverka eleverna negativt genom att de i situationer där de skall välja bok inte frågar läraren, utan i stället tar en bok som inte alls är lämplig för honom/henne, varken rätt genre eller anpassad för elevens läsförmåga (Molloy, 2008. Kap. 8).

För att knyta an till de grundläggande elementen i läroprocessen ur ett sociokulturellt perspektiv, är det av betydelse att det sker en kommunikation och interaktion elever emellan samt mellan lärare och elev (Dysthe, 2001, s. 31). Vi tyckte oss kunna urskilja vissa brister i kommunikationen. En påfallande konsekvens av att eleven inte finner ”sin bokgenre” kan yttra sig i eleven inte uppehåller sin läsning. En elev, som inte riktigt hade funnit sig tillrätta som läsare, uttryckte att han läste mer i femman då han fastnat för *Dalslandsdeckarna* av Pia Hagmar. Nu i sexan hade han haft svårigheter med att hitta någon bok som fängslade honom och läsning framstod i hans beskrivning som en mödosam aktivitet. Molloy menar att om man får fel bok, ”konstig” eller ”tråkig”, kan det göra att lusten eller motivationen till att läsa försvinner (Molloy, 2008, s. 336). För att motivera de elever som har svårighet att hitta rätt i val av bok, är det således av yttersta vikt att läraren ger sig tid att lyssna på eleven och ge individuell vägledning. Flera elever i vår studie visade sig bli motiverade av att läsa böcker där innehållet kunde kopplas samman med deras fritidsintressen. Om en elev ständigt misslyckas med sitt val av bok kan det ta sig uttryck i att eleven blir osäker eller får en känsla av rädsla inför läsande. Ett primärt mål är enligt Maslows behovsteori, behovet av att känna trygghet (Imsen, 2006, s. 477). Lärarens uppgift blir då att uppmärksamma och försöka tillmötesgå elevens behov t.ex. som här då elever kände sig osäkra i sitt val av bok. Följderna av att eleverna inte får hjälp med att välja bok eller genre kan oavkortat bli att eleven upplever ett misslyckande som påverkar deras upplevelser negativt när de kommer i det skedet att de ska välja bok. Vilket kan verka hindrande i elevens möjlighet att få en positiv skönlitterär läsoplevelse även längre fram i livet.

10. Avslutning

Avslutningsvis vill vi, utifrån resultatet av vår studie, sammanfatta några reflektioner och didaktiska övervägande som kan vara värdefulla att betänka i organisering av undervisning av skönlitterär läsning. Eleverna framförde i intervjuerna goda skäl till att engagera sig i läsning av skönlitteratur eller att välja att avstå från läsning. Att lyssna till eleverna och utgå från deras tankar och förställningar framstår därför som helt avgörande i en motivationskapande utformning av aktiviteten litterär läsning. Samspelet lärare/ elev och också elev/ elev är mycket viktigt. Det är grundläggande hur man som lärare initierar och implementerar skönlitterär läsning i klassrummet och att man förankrar värdet av läsningen i livet utanför skolans väggar så att den inte enbart ses som färdighetsträning. En av anledningarna till att vissa elever upplevde läsning som ett tvång var att de inte kunde finna någon djupare mening i sysslan. Ytterligare en faktor som framstår som essentiell för att eleven skall finna motivation och vilja till att läsa är hur litteraturen återkopplas till läsaren, vilket kan ske på olika sätt. En god återkoppling lyfter värdet av elevens ansträngningar men också värdet av skönlitteratur. Angeläget är att läraren håller sig à jour med aktuell litteratur för målgruppen och vägleder varje enskild elev så att hon/han hittar läsning väl anpassad till hans/hennes intresse och förmåga. Det är dessutom betydelsefullt att man som lärare inser sin roll som förebild. Det är svårt att göra litteraturen spännande om läraren själv inte tycker att det är roligt.

Eleverna motiveras av många olika faktorer och det kan vara bra att läraren, i interaktion med eleverna, vågar pröva olika metoder i sin pedagogiska verksamhet. Kanske behöver inte eleverna sitta i sina bänkar under läsning utan kan söka sig en plats där det fungerar bra att komma in i rätt sinnesstämning. Man kanske också måste inse att alla elever inte kommer älska att läsa litteratur oavsett hur engagerad läraren är. Resultatet av vår studie visar att det är

tänkbart att kringgå läsovilja genom att göra läsandesituationen attraktiv på så vis att den uppfyller andra grundläggande behov. Detta är en bättre metod, menar vi, än att visa eleven missnöje genom att ständigt påtala vikten av att läsa.

Uppslag för vidare forskning

Det finns åtskilliga områden att forska vidare på inom läsning och motivation. Mot bakgrund av de resultat som uppenbarade sig i vår studie, är vi nyfikna på att få kunskap inom följande områden: Hur påverkar pappors/mammors läsning av skönlitteratur, pojkars respektive flickors läsvanor? Hur hade svaren sett ut om vi hade gjort en jämförande studie mellan vår grupp och en grupp som arbetade intensivt och aktivt med skönlitterär läsning genom t.ex. boksamtal och/eller läsgrupper? Några elever som inte läste skönlitteratur läste annat som serier och tidningar. Vad är det som fånglar i dessa genrer eller medier? Det hade varit intressant att intervjua lärare om hur de arbetar med att motivera elever till att läsa böcker? Är det argument för färdigheter i det svenska språket som dominerar?

Litteraturförteckning

- Ahl, Helene (2004). Forskning i fokus, nr 24. *Motivation och vuxnas lärande*. Kalmar: Lenanders grafiska.
- Andersson, B-E. & Standner, K.(2001): Skolan, familjen och framtiden: Social sårbarhet hos unga. Individ.omvärld och lärande/Forskning nr.9. Stockholm.
- Barnkonventionen. www.unicef.se (hämtad) 2011-12-02.
- Brink, Lars (2006). "Om läsande och boksamtal under mellanåren" i *Det hänger på språket*. red. Louise Bjar. Lund: Studentlitteratur.
- Brodow, Bengt & Rininsland, Kristina (2005). *Att arbeta med skönlitteratur i skolan-praktik och teori*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, Ivar (red.) (1996). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten & Thurmann-Moe (1996). "Den närmaste utvecklingszonen som utgångspunkt för pedagogisk praxis" i *Vygotskij och pedagogiken*. Red. Ivar Bråten. Lund: Studentlitteratur.
- Chambers, Aidan (2009). *Böcker inom oss: Om boksamtal*. Stockholm: Nordstedts förlagsgrupp.
- Chambers, Aiden (1994). *Böcker omkring oss- om läsmiljö*. Stockholm: Nordstedts förlagsgrupp.
- Dale, Erling Lars (1996)." Lärande och utveckling i lek och undervisning" i *Vygotskij och pedagogiken*. Red. Ivar Bråten. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Elbro, Carsten (2004). "Läsning och läsundervisning" Malmö:Erlanders Berlings.
- Esaiasson, P, Gilljam, M & Oscarsson, H & Wängnerud, L. (2004) *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Stockholm: Norstedts Förlag.
- Ford, M. 1992 *Motivating humans: Goals, emotions, and personal agency beliefs*.
- Gilje, Nils & Grimen, Harald (2007) . *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Bokförlaget Daidalos Göteborg.
- Giota, Joanna (2001) *Adolescents` perceptions of school and reasons for learning*. Diss., Kompendiet-Göteborg.
- Giota, Joanna (2006). *Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan*. Pedagogisk Forskning i Sverige 2006 årg. 11 nr. 2 s. 94-115.
- Giota, Joanna (2002). *Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturöversikt*. Pedagogisk forskning i Sverige 2002 årg.7, nr. 4 s. 279-305.

- Glasser, William (1996). *Control theory in the classroom*. New York, Harper & Row Publishers.
- Hedin, Anna & Svensson, Lennart (2007). *Nycklar till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, Gunn (2006). *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, Håkan (1994). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Liber.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2001?). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget.
- Keene, Ellin Oliver & Zimmerman, Susan (2002). *Mosaic of thought – teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth: Heinemann.
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Løkensgard Hoel, Torlaug (1996). *Vygotskij och pedagogiken*. Red. Ivar Bråten. Lund: Studentlitteratur.
- Malmström, Sten. Györki, Irène. Sjögren, A, Peter (2009) *Bonniers svenska ordbok*. Smedjebacken.
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, Litteraturen, Eleven*. diss., Stockholm: Lärarhögskolan.
- Molloy, Gunilla (2008). *Reflekterande läsning och skrivning*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin (2011). "Läsning" www.ne.se (hämtad 2011-12-08).
- Nationalencyklopedin (2011). "Motivation" www.ne.se (hämtad 2011-12-08).
- Pennac, Daniel (1995). *Som en roman - Om lusten att läsa*. Stockholm: Brombergs förlag.
- Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Reichenberg, Monica (2006). "Läsning" i *Det hänger på språket*. red. Louise Bjar. Lund: Studentlitteratur.
- Rosén, Monica och Gustafsson, Jan-Eric (2006). "Läskompetens i skolår 3 och 4". red. Louise Bjar. Lund: Studentlitteratur.
- Sanderorth, Ingrid. (2002). *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8 y*. diss., Acta universitatis gothenburgensis.
- Skolverket. (2011a). *Lgr11*.
- Skolverket (2011b). "Hur man undervisar i skönlitteratur" www.skolverket.se (hämtad 2011-12-07).

- Skolverket (2007c). *Vad händer med läsningen – En kunskapsöversikt om läsundervisning i Sverige 1995-2007*. (Rapport 304). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket. (2007d). *PIRLS 2006 Läsförmågan hos elever i årskurs 4 – i Sverige och världen*. (Rapport nr 305). Stockholm: Fritzes.
- Skolverket.(2010e). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. (Rapport nr. 352). Stockholm: Fritzes.
- Smith, Frank (2000). *Läsning*. Stockholm: Liber.
- Stensson, Britta (2006). *Mellan raderna. Strategier för en tolkande läsundervisning*. Göteborg: Daidalos.
- Svensk författningssamling 2010:800. *Skollagen*. Utbildningsdepartementet (hämtad) 2011-12-12.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vygotskij, Lev S (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, Lev S (1998). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. www.vr.se (hämtad) 2011-12-02.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm.

Bilaga

Sammanställning av intervjufrågorna.

Intervjuguide

Inledningsfrågor (sakfrågor)

Hur många år är du? Vilken årskurs går du i?

Har du någon bänkbok? Vilken?

Läser du någon bok hemma just nu? Vilken?

Hur många böcker läser du per månad?

Läser du fler eller färre böcker nu jämfört med för två år sedan?

- Vad tror du att det beror på?

Vad läser dina föräldrar hemma?

Tematiska frågor

Tema 1: *Inledande frågor*

Vad tänker du på när du hör ordet skönlitteratur?

Hur väljer du en bok när du ska läsa hemma?

- Kan du ge något exempel på en bok som du tyckte särskilt mycket om?

Hur får du hjälp med att välja bok i skolan?

När läser du?

I vilken miljö läser du helst?

- Kan du ge exempel på någon plats där det är bra att läsa?

Tema 2: *Elevens upplevelse av skönlitterär läsning*

Vad är det bästa/ sämsta med att läsa?

Hur mycket tid ägnar du åt fritidsläsning av böcker?

Varför väljer du att läsa/ inte läsa? Vad gör du istället?

Hur känns det när du sitter med en ny bok och ska börja läsa?

- Vad är det som känns positivt/ negativt?

Vad är det som bestämmer att en bok är bra och att du vill fortsätta?

Vad är det som gör att du inte tycker om en bok och vill sluta läsa?

Om du inte tycker om att läsa, vad skulle få dig att börja läsa?

.

Tema 3: *Elevers tankar och erfarenheter av arbete med skönlitteratur i skolan*

Vad tror du är anledningen till att man arbetar med läsning i skolan?

- Varför tror du att lärare och andra vuxna vill att du ska läsa skönlitteratur?

Hur arbetar ni med de böcker ni läser i skolan?

- Har du ingått i någon läsgrupp? Om ja, hur upplevde du det jämfört med att läsa själv?
- Har ni jobbat med boksamtal/ bokprat? Om ja, hur upplevde du det jämfört med att läsa själv?
- Har du skrivit bokrecensioner och presenterat för dina klasskamrater? Om ja, hur upplever du det?

Om du skulle försöka få dina kompisar till att börja läsa eller läsa mer, vad skulle du göra då?