



## **SKA VI LÄSA?**

**- en studie i elevers lust att läsa**

**Författare: Eva Brolin & Sandra Ericsson**

**Handledare: Åke Persson**

**Examensarbete 10 poäng**

**Nivå 41-60p**

**Lärarprogrammet**

**Institutionen för individ och samhälle**

**[september] [2005]**

**Arbetets art:** Examensarbete 10 poäng, Lärarprogrammet

**Titel:** Ska vi läsa? – en studie i elevers lust att läsa.

**Sidantal:** 32

**Författare:** Eva Brolin, Sandra Ericsson

**Handledare:** Åke Persson

**Datum:** [september] [2005]

---

## **Sammanfattning**

### **Bakgrund**

Läsvanor är ett ämne som debatteras hett i medierna. Sviktande läsförmåga och ett ökat antal underkända niondeklassare i svenskämnet gör studien relevant för de ständigt ökade kraven på läsförmåga. Det finns därför ett allmänt intresse att veta vad det är som väcker ungdomars lust att läsa. Genom förståelse för vad som väcker läslust och förebyggande arbete kan lärare arbeta för att vända den negativa trenden, och därmed få fler läsande ungdomar.

### **Syfte**

Syftet med studien är att å ena sidan undersöka lärares uppfattningar om hur man skapar lusten att läsa skönlitteratur och å andra sidan att undersöka elevers uppfattningar om vad det är som framkallar deras lust att läsa. Vidare är syftet att undersöka om lärares uppfattningar stämmer överens med elevernas uppfattningar.

### **Metod**

Studien är baserad på kvalitativa intervjuer med utgångspunkt i en fenomenografisk ansats. Fenomenografin syftar på uppfattningar av verkligheten. Informanterna i intervjuerna är från två västsvenska kommuner, lärare och elever verksamma respektive studerande på högstadiet. Informanterna var tolv till antalet, och de fördelades på fyra lärare respektive åtta elever.

### **Resultat**

Vår studie visar att genom att utstråla läsintresse och arbeta utifrån ett läsupplevelseperspektiv kan lärare stärka elevernas läslust. Ett anpassat arbetssätt och litteratur med anknytning till verkligheten kan skapa det intresse som är nödvändigt för att motivera till läsning.

Yttre faktorer påverkar elevers lust att läsa och eleverna styrs av vad som är intressant och vad som känns meningsfullt för tillfället. Den faktor som är mest utmärkande för elevers lust att läsa är tillgången på tid. Tiden avgör om eleven prioriterar nöjes- framför läsläsning.

Skillnaderna mellan lärare och elevers uppfattningar ligger huvudsakligen i vilket perspektiv man ser på läsningen och vilka faktorer som påverkar den. Likheterna ligger sedan i läsupplevelsen och intresset för verklighetsförankrad litteratur.

# Innehållsförteckning

<i>Inledning</i> .....	5
<i>Syfte och frågeställningar</i> .....	6
<i>Forskningsbakgrund</i> .....	7
Läslustens plats i läroplanen .....	7
Läsning och läsare .....	7
Hur väljer barn litteratur? .....	10
Läslustfrämjande arbete.....	12
<i>Teoretiska utgångspunkter</i> .....	14
Inre och yttre motivation .....	14
Vygotskijs närmaste utvecklingszon.....	16
<i>Metod</i> .....	17
Metodval.....	17
Fenomenografi som ansats i undersökningen.....	17
Genomförande .....	18
Urval .....	18
Etiska ställningstaganden .....	19
Tillförlitlighet.....	20
Databearbetning .....	20
<i>Resultat</i> .....	20
Olika metoder som lärarna tillämpar för att öka läslusten hos sina elever.....	21
Lärarnas uppfattning om vad de definierar som läslust .....	21
Högläsning en viktig väg in i läsandet .....	21
Läsande förebilder .....	22
Läslust utifrån verkligheten .....	23
Arbetsmetoder för att skapa läslust hos lässvaga elever .....	23
Sammanfattning .....	24
Olika tillvägagångssätt som elever uppfattar väcker deras läslust .....	24
Elevers syn på läsandet .....	24
Faktorer som påverkar elevers lust att läsa .....	25
Elevinflytande .....	26
Sammanfattning .....	26
Jämförelse av lärares och elevers uppfattningar om vad det är som väcker ungdomars läslust .....	27
Läsupplevelse .....	27
Vad skapar läslust? .....	27
Elevinflytande .....	28
Läsande förebilder .....	29
Sammanfattning .....	29
Sammanfattning av studien.....	29

*Diskussion*..... 31

*Referenser*

*Bilagor*

## Inledning

Som två blivande svensklärare står vi inför den utmanande uppgiften att arbeta med och uppmuntra till läslust. Det blir en utmaning som vi gärna antar. Skönlitteratur och lusten att läsa har legat oss varmt om hjärtat genom hela livet. Att läsa har alltid varit en självklarhet för oss. Vi tillhör dem som ännu inte avvikit från ”bokslukarålderns” intresse för böcker, och varför ska man sluta med något som är så härligt?

Under våra verksamhetsförlagda studier har vi uppmärksammat att lusten att läsa inte är lika stor hos alla ungdomar och att läsningen minskat. Vi upplever att läsningen av skönlitteratur håller på att konkurreras ut av TV, Internet och TV-spel. Man diskuterar inte längre en bra bok man läst med sina kamrater utan man går hellre igenom vad som hänt i den som för tillfället är den mest populära dokusåpan. Ungdomars läsvanor är ett ämne som debatteras hett i medierna. En undersökning av ungdomars läsvanor som publicerades i tidningen *Skolvärlden* (2005-04-21) i artikeln ”Bokläsningens återupprättelse” visar att många sjundeklassare saknar den läsförmåga som krävs för studier på högstadiet. Detta i kombination med rapporter om underkända niondeklassare i svenskämnet och minskat antal behöriga till gymnasiets nationella program (*Lärarnas tidning* 14 2005-09-02; *Skolvärlden* 2005-08-25), tycker vi gör vår studie relevant. Eftersom samhället hela tiden ökar sina krav på hög läsförståelse finns det ett allmänt intresse av att komma underfund med vad det är som väcker ungdomars lust att läsa och vilka undervisningsmetoder som idag används. Genom att få en förståelse för vad det är som väcker ungdomars läslust hoppas vi att lärare genom förebyggande arbete kan komma till rätsida med elevernas bristande intresse för läsning. Utifrån detta perspektiv gagnar vår undersökning både elever, lärare och framtida samhälle. Även om undersökningen är begränsad, hoppas vi att den kan ge lärare bättre kunskaper om vad som ger elever lusten att läsa och därigenom få fler läsande ungdomar.

## Syfte och frågeställningar

Det tudelade syftet med studien är att å ena sidan undersöka lärarens uppfattningar om hur man skapar lusten att läsa skönlitteratur och å andra sidan att undersöka elevers uppfattningar om vad det är som framkallar deras lust att läsa. Vidare är syftet att undersöka om lärarnas uppfattningar stämmer överens med elevernas uppfattningar.

För att uppnå syftet har vi utgått från följande frågeställningar:

- Hur skapar läraren möjligheter i sin undervisning till att öka lusten att läsa skönlitteratur hos eleverna?
- Vad är det som väcker elevens lust att läsa skönlitteratur?
- Hur överensstämmer lärarnas respektive elevernas uppfattningar om vad det är som väcker ungdomars lust till att läsa skönlitteratur?

## Forskningsbakgrund

Tidigare forskning har koncentrerat sig mycket på läslusten i de yngre åldrarna, d.v.s. skolår 1–6, den så kallade ”bokslukaråldern”. Vi saknar dock omfattande forskning om läslusten i skolår 6–9. Vår utgångspunkt är att forskning om ungdomars läslust är viktig eftersom det är i den åldern som tid för läsning lätt konkurreras ut av andra intressen och aktiviteter.

Med definitionen elever/barn i denna uppsats syftar vi på barn i skolår 6–9. För att klargöra vissa aspekter i vår presentation av tidigare forskning har vi emellertid också inkluderat forskning om tidigare åldrar då vi anser att den bidrar till en bättre genomgång av fältet.

## Läslustens plats i läroplanen

Innan läroplanerna tog vid styrde kyrkan läsandet. Genom husförhör kontrollerade man att befolkningen var läskunnig. Den som inte kunde läsa vid husförhören fick inte konfirmera sig och därmed inte heller gifta sig. När sedan läsebok för folkskolan började sprida sig i slutet av 1860-talet så läste barnen enligt normen att läsande frambringade flit, dygd, skötsamhet, hörsamhet och nytta. Läseboken innebar också slutet för kyrkan och dess dominans. Den första läroplanen kom redan 1878, men först 1955 nämns skönlitteraturen och det viktiga med att ha lust att läsa (Amborn & Hansson, 2002). Det är först i läroplanen Lgr62 som man har kommit så långt att man vill att litteraturen ska stimulera läslust och ett intresse för god litteratur. Sin centrala roll fick skönlitteraturer först i läroplanerna som kom 1980 respektive 1988 och det var då som svenskämnet började ses som ett bildningsämne och inte som ett färdighetsämne. I läroplanen som kom 1994, Lpo94, vill man genom skönlitteraturen ge eleverna upplevelser och kunskap. Målen för den svenska kursplanen är slutligen att eleven ”utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse” (Skolverket, 2000).

## Läsning och läsare

Att läsa ses av Liberg (1993) som en perceptionsprocess i hjärnans syncentrum som sedan kopplas till språkcentrum. Läsandet som process kan delas in i två kategorier; *grammatiskt läsande* och *effektivt läsande*. Den som läser grammatiskt ljudar sig fram bokstav för bokstav,

medan den effektive läsaren läser flödande, smidigt och lätt. Den tidiga formen av effektivt läsande kan delas upp i tre typer:

- *Preläsande* – gissningsläsande.
- *Situationsläsande* – det lilla barnet kan bara läsa ordet i sin rätta kontext, t.ex. mjölk på mjölkpaketet men inte någon annanstans.
- *Helordsläsande* – barnet läser ord i sin helhet och bryter inte ner ordet i enskilda bokstäver (s. 35).

Läsandet utvecklas ytterligare av Lundqvist (1995) genom hennes genomgång av de olika läsutvecklingsstadierna:

- *Den mekaniske läsaren* förstår sammanhanget mellan språkljud och tecken, och kan läsa samman tecken till ord, satser och meningar. Hon har baskunskaperna för att klara sig i vårt skriftburna samhälle.
- *Den automatiska läsaren* har automatiserat avkodningen och läser med ett flyt där hon kan hålla samman meningar från början till slut. Hon saknar dock förmågan att läsa kritiskt och se budskapet som förmedlas mellan raderna.
- *Den begrundande läsaren* söker sig frivilligt till skönlitteraturen. Hon har börjat förstå att den handlar om livet och prövar budskapet på sina egna tankar och funderingar. Hon förstår också att litteraturen förmedlar mer än det som är tryckt, hon kan läsa ”mellan raderna”, vilket ger större djup i läsningen.
- *Den skapande läsaren* är den som författaren riktar sin uppmärksamhet mot. Hon ser skönlitteraturen som något mer än kommunikation, berättelse och budskap. Hon ser det som en konstform och uppfattar olika stilistiska drag (s. 8–9).

Vägen in i läsandet startar långt innan eleven själv kan läsa genom de läsande förebilder som omger barnet. I en studie som gjorts i de nordiska länderna, SKRIN-projektet (skriftkultur och mediebruk i nordiska familjer), har det visat sig att det sociala arvet spelar en stor roll för om barnet ska bli en läsare eller inte (Amborn & Hansson, 2002). Omgivningen spelar enligt Norberg (2003) en betydande roll för barnets inställning till om läsning ska bli positiv eller negativ. Detta är viktigt då vanor och behov skapas i tidig ålder (Rimsten-Nilsson, 1981). Om barnet aldrig ser vuxna i sin omgivning läsa kan det enligt Nilsson (1986) vara svårt att få dem att bli intresserade och se nöjet i att läsa. Norberg (2003) i sin tur menar att om barnen däremot får se sina föräldrar njutningsfullt läsa böcker ses läsningen som något självklart.



Entusiasmen för böcker behöver komma från alla håll, annars får barn för sig att det är tråkigt att läsa (Fox, 2001).

Ett sätt att visa entusiasm för böcker är att tillämpa högläsning i undervisningen. Enligt Chambers (1995) har berättandet som högläsningen medför en viktig funktion i elevernas utveckling som läsare. Att lyssna medför en möjlighet till läsutveckling hos eleven (Dominković, 1984). Det är därför av stor vikt att högläsning är ett inslag i undervisningen som följer eleverna upp genom alla stadier och deras läsutveckling (Körling, 2003).

Enligt Chambers (1995) är högläsning viktigt av följande anledningar :

- Högläsning förbereder oss på vad vi kan komma att möta, och vad vi ska vara uppmärksamma på när vi ska läsa en text på egen hand.
- Högläsning levandegör texten samtidigt som den uppmärksammar oss på hur skiljetecken och meningsrytm för berättelsen framåt. Det visar också att en text kan tolkas på olika sätt.
- Genom högläsning kommer barnet i kontakt med texter som de ännu inte kan läsa själva.
- Högläsning kan stimulera barn att välja böcker som de annars inte hade brytt sig om.
- Högläsning har en socialt sammansvetsande funktion, d.v.s. det är en gemensam upplevelse (s.67–73).

Körling (2003) skriver att enligt Vygotskijs teorier om den närmaste utvecklingszonen ska en högläsningbok ligga i barnets närmaste utvecklingszon, den som barnet är i närheten av men som det inte klarar på egen hand. Gradvis utvecklas då barnets ordförråd och det ser snart skillnaderna i talat och skrivet språk. Genom högläsning får det också förståelse av och empati för människor och olika världar (Fylking, 2003). Högläsningen medför även en ökad motivation till läsning hos de elever som får lyssna till berättelser (Norberg, 2003). Det behöver inte alltid vara läraren som läser högt. Burstedt (2003) skriver att han upplever att elevernas koncentration är högre om en kamrat läser högt i stället för läraren.

För att förstå vad det är som motiverar elever till läsning kan det vara bra att förstå vad grunden till motivationen vilar på. Enligt Hedin & Svensson (1997) handlar motivation om att vilja något. De delar in motivationen i två delar, inre och yttre motivation. Den inre

motivationen är viktig för djupinläringen där man gör något för att det bidrar till den egna utvecklingen, medan yttre motivation återfinns i ytinläring, t.ex. att få tillräckligt höga betyg för att komma in på gymnasiet. Hedin & Svensson (1997) poängterar också att inre och yttre motivation kan återfinnas hos samma person samtidigt, men med varierande styrka. De uppmärksammar fyra faktorer som är av betydelse för elevernas motivation:

1. Hur viktigt ämnet är.
2. Hur intressant ämnet är.
3. Vilken nytta man har av studierna.
4. Hur ansträngande studierna kan tänkas bli. (s. 45)

Att kunna påverka undervisningen och att återkommande se sina egna framsteg och kompetenshöjning verkar som viktiga faktorer för motivationen (Hedin & Svensson).

För att barnet ska läsa krävs det att det är motiverat. Svaret på vad det är som motiverar elever till att läsa har man enligt paret Wingård (1994) funnit i en dansk undersökning, med följande kriterier:

1. boken är underhållande och är spännande samtidigt som den erbjuder omväxling från vardagen.
2. läsningen ses som ett medel för att förbättra sin egen situation, t.ex. en god grund för framtida utbildning och arbete.
3. läsningen ses som ett sätt att fördriva tid och slappna av.
4. läsningen ses som en självklarhet eller ett tvång, något man ”bara måste kunna”.
5. genom läsandet får man en kunskapsbank och den kan fungera som ett medel att stilla nyfikenheten på omvärlden.
6. läsningen utgör lästräning. (s. 9)

## **Hur väljer barn litteratur?**

Maria Gripe har en gång sagt att böckerna väljer sina läsare, att det inte är någon slump att vi läser just de böcker vi läser. (Amborn & Hansson, 2002, s. 7)

Enligt Fox (2001) finns det en rad faktorer som inverkar på barnens bokval. Barns val är ofta relaterade till vad de är intresserade av just för tillfället, humör, utveckling, tid på dagen,

trötthet och entusiasm till böcker från vuxna. När barnen väljer böcker spelar bokens omslag stor roll för deras val, vilket ofta avgör om en bok ska få chansen att bli läst (Wingård, 1994). I undersökningen "Barn och serieböcker" av Olofsson 1972 fann han att de inslag i böcker som ungdomar uppskattade mest var spänning, romantik och humor (i Nordlinder, 2004). När barnet väljer böcker spelar också kamraternas omdöme av en bok stor roll. Chambers (1995) skriver att en pojke en gång sade: "När det är någon i en egen ålder som rekommenderar en bok, då väljer man hellre den än böckerna som läraren rekommenderar" (s.95). Han skriver också att när barnet får välja på egen hand påverkar det dess inställning till böcker, den blir öppen och positiv. Läslusten träder fram då vi får välja böcker efter egen smak och intuition

När barn väljer böcker faller de ofta för serieproducerade böcker som vuxna helst vill att de ska undvika. Nilsson (1986) liknar läsandet av serieproducerade böcker med ätandet och bieffekterna av skräpmat:

De barn som bara får i sig litteraturens chips, ostbågar eller Coca Cola får helt enkelt illa. Inte så att det syns på dem, eller så att de faller döda ner. Men någonstans inuti sig blir de skadade. Lite mer sårbara. Lite mer utelämnade. Lite lättare att manipulera för makthavare och teknokrater.

(s.16)

Enligt Liberg (1993) är dålig litteratur sådan som visar stereotypi i språk-, person- och miljöteckning; där schabloner och klichéer används, personer är bara goda eller onda, där handlingen är osannolik, och där verkligheten förfalskas. Det är enligt paret Wingård (1994) viktigt att barn inte fastnar i denna serieproducerade massmarknadslitteratur utan kommer vidare till litteratur med kvalitet. De poängterar också att de berömda Kitty-böckernas författare Carolyn Keene aldrig existerat, lika lite som Alfred Hitchcock skrivit böckerna *Tre Deckare*. Det handlar alltså om författarfabriker där det produceras böcker på löpande band.

En bra bok däremot tar läsaren på allvar, den roar, oroar och berör. Boken förmedlar känslor och stämningar i en miljö som läsaren kan identifiera (Nilsson & Nilsson, 1991). Paret Wingård (1994) skriver också att den väcker vår kreativitet och tankar som spinner vidare långt efter att boken är utläst. Eller som Nilsson (1986) uttrycker det:

En bra bok är för mig en bok som tar mig på allvar. Den engagerar mig och får mig att tänka. Den påverkar och förändrar mig. Den håller inte alltid med mig och drar ofta fram sidor hos mig själv som jag försökt förtränga. Den tvingar mig att betrakta mig själv ur ovana perspektiv och ger mig kunskaper om mig själv, om andra människor och om den värld jag lever i. När jag lägger en sådan bok ifrån mig är jag en liten smula bättre rustad att möta den bistra verklighet som väntar. Jag har lagt en liten tum till min andliga växt.

(s. 18)

## Läslustfrämjande arbete

I arbete med att främja läslusten ses läraren som en central stöttepelare vilket i sig inte är förvånande. En lärare med stort litteraturintresse och som läser mycket på egen hand har förutsättningarna för att ge sina elever ett stort litteraturintresse. I det läslustfrämjande arbetet anges tid ofta som en bristvara och är därför ett hinder för lärarna i deras fritidsläsning, men enligt Lundqvist (1984) handlar det egentligen bara om prioritering. Nilsson & Nilsson (1991) skriver att en lärare bör läsa minst en barn- och ungdomsbok i veckan. Det räcker inte att ha kunskap om sina elever, man behöver också en bred litteraturrepertoar. Det går inte att väcka elevernas lust att läsa skönlitteratur om man själv inte läser. Enligt Fox (2001) behöver lärarens upplevelse av läsning vara synlig. Genom att med entusiasm berätta om en bok kan man påverka eleverna att uppfatta läsning som något roligt, men om det råder brist på entusiasm uppfattas läsningen snabbt som något tråkigt.

Enligt Amborn & Hansson (2002) kan läraren genom ett varierat arbetssätt ge utrymme för individuell nöjes- och lustläsning. Ett sätt för läraren att öka läslusten kan vara att genom samtal om det vi läser skapa förförståelse, spänning och intresse för skönlitteraturen. Genom den förförståelse som skapas genom samtalet kan man övervinna läsmotstånd, lässvårigheter och läsosäkerhet.

Nilsson (1986) skriver att det i arbetet med att öka läslusten hos elever med läsmotstånd, lässvårigheter och läsosäkerhet finns det anpassad litteratur att tillgå. En form av anpassade böcker som finns är de så kallade LL-böckerna. LL-böcker är lättlästa böcker som under stöd av Skolöverstyrelsen (SÖ) ges ut på författarnas förlag. Det är lättläst litteratur som riktar sig till olika läsargrupper. Böckerna är ”förenklingar” av redan känd litteratur som är anpassad efter läsarnas ålder och mognad. Böckerna låter t.ex. lässvaga elever läsa litteratur de är

intresserade av. Läslusten infinner sig då den lässvage trots lässvårigheter klarar av att läsa populär litteratur på egen hand. LL-boken ger underlag för lästräning där läsaren får möjlighet att träna sin mekaniska läsförmåga och verkar på så vis som en ingång till litteraturläsning och litteraturintresse. Enligt Ahlén (2003) föreskriver Centrum för lättläst följande kriterier för en lättläst bok. Texten i en lättläst bok ska skrivas med teckenstorlek 14 med dubbelt radavstånd. Det ska vara korta meningar och få bisatser där orden är korta och enkla (6–7 bokstäver). Innehållet ska vara anpassat efter åldersgrupp och abstrakta begrepp ska förklaras i sitt textsammanhang. Textens handling ska innehålla få personer, ha dialog och en rak handling. Korta kapitel och illustrationer är också viktiga

Ett annat sätt att främja läslusten hos eleverna är att tillämpa författarbesök. Det råder dock delade meningar bland forskare om författarbesöken gör någon nytta för barns läslust. Enligt Rimsten-Nilsson (1981) stimulerar författarbesök till läsning, inte bara före utan också efter besöket. Många elever vill efter författarbesöken läsa fler böcker av den utvalda författaren. Chambers (1995) bekräftar nyttan med författarbesök och menar att detta att ”träffa en författare eller illustratör överbryggat avståndet mellan barnen och böckerna på ett sätt som inga andra upplevelser kan göra” (s. 87) och det är av stor betydelse för barns utveckling till läsare.

Enligt paret Wingård (1994) ger dock inte författarbesök automatiskt positivt bestående effekter. Vi måste istället ta ställning till vilket syfte ett författarbesök ska uppfylla, och sedan rekrytera en författare som kan uppfylla det mål vi vill uppnå. Ett författarbesök ska enligt Chambers (1995) inte ske utan förberedelse, utan ska utgöra höjdpunkten i en längre tids förberedelse, och sedan resultera i mer läsning. Han poängterar också att det inte bara är barn som kan dra nytta av ett författarbesök, utan en författare själv kan ta lärdom och hämta inspiration från sina besök.

I motsats till Chambers (1995), Rimsten-Nilsson (1981) och Wingård & Wingård (1994) ställer sig Nilsson & Nilsson (1991) tveksamma till författarbesök. De anser att författarbesökets nytta beror på omständigheterna, och att man istället bör satsa på bokinköp, eftersom böckernas värde inte minskar utan snarare varar. Om man mot all förmodan skulle använda sig av författarbesök ska författaren medverka i rollen som språkets hantverkare vid flera tillfällen för att inspirera och undervisa redan intresserade elever och lärare. Nilsson är om något ännu tydligare i sin inställning till författarbesök: ”Författarna gör störst nytta i

skolan – om de håller sig därifrån!” (i Nilsson & Nilsson, 1991, s.56). Om vi kan få barnen att läsa skönlitteratur genom författarbesök beror det på andra egenskaper hos författaren än just att vara författare. ”Författaren är onödig sedan boken väl är skriven! Bara för att man uppskattar gåsleverpastej behöver man inte möta gåsen, som någon uttryckt det ” (Nilsson & Nilsson, 1991, s. 53).

Till sist, författarbesökens positiva och negativa sidor tar ut varandra. Att ordna och dra nytta av författarbesöken ligger på lärarens ansvar. Den inverkan och nytta som författarbesöken har på elevernas läslust beror på intresse och förberedande arbete kring författarens verk.

## **Teoretiska utgångspunkter**

För att bättre förstå vad det är som påverkar elevers lust att läsa har vi valt att utgå från motivationsaspekten, d.v.s. viljan att göra någonting. Viljan att göra någonting utgör grunden för den fysiska aktiviteten läsning. Vi anser att nedanstående teorier kan klargöra och hjälpa oss att förstå elevens läslust och de faktorer som påverkar den.

### **Inre och yttre motivation**

Enligt Imsen (2000) kan motivation till läsning vara inre eller yttre motivation. Den inre motivationen skapas från t.ex. barnets behov av lek, utveckling eller individuella intressen. När individen utför en arbetsuppgift eller lär sig något för att det är intressant och roligt och upplevs som meningsfullt, då är det den inre motivationen som styr individen, d.v.s. motivationen kommer från individen själv.

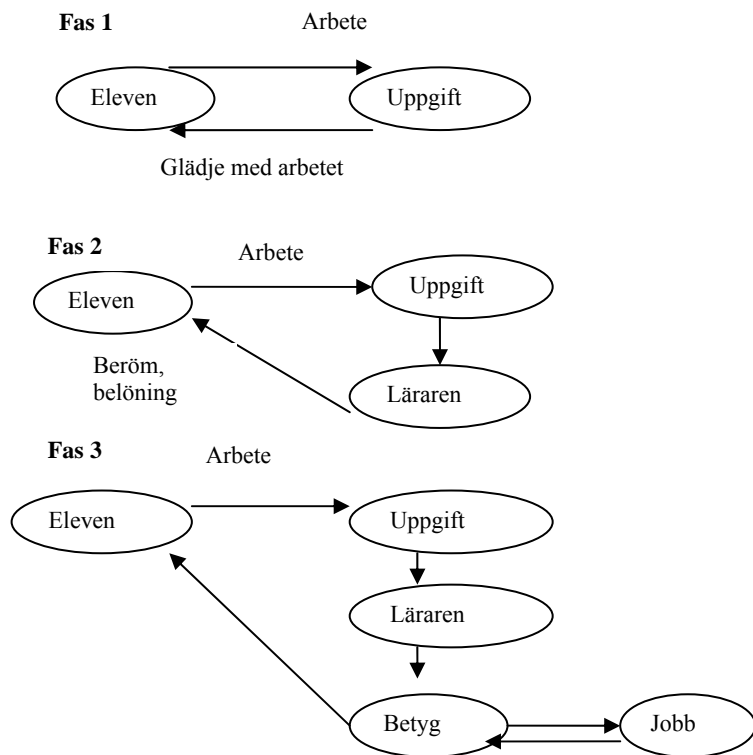
Vid yttre motivation däremot utför individen en arbetsuppgift eller lär sig något enbart för att t.ex. bli omtyckt, få ett erkännande eller få någon slags belöning. Den yttre motivationen utgår från att det som kan uppnås av en viss prestation är det som är viktigast och mest motiverande för individen.

När det gäller yngre elever är de motiverade av inre motivation. De utför uppgiften/aktiviteten därför att de tycker att det är roligt. Men ju äldre eleverna blir desto mer tar den yttre motivationen över. Imsen (2000) har delat in denna utveckling i tre faser:

- Fas *ett* ("idealsituationen") - de yngre eleverna arbetar med glädje och intresse för arbetsuppgiften, d.v.s. den inre motivationen tillämpas.

- Fas *två*, eleverna är äldre, läraren ger beröm och eleverna strävar efter att få belöning genom t.ex. lärarens uppskattning. Arbetsuppgiften är inte det viktigaste utan läraren och "belöningen". Här börjar den yttre motivationen bli dominerande och den inre motivationen försvagas och kommer i andra hand.

- Fas *tre*, eleverna får betyg och börjar då konkurrera och jämföra sig med varandra. Här utgår eleverna från yttre motivation och de lär sig inte längre för sin egen skull utan för belöningen i form av goda framtidsutsikter som t.ex. ett bra jobb etc. (s. 452–455).



Figur 1: Överföring från yttre till inre motivation (Imsen 2000 s. 455).

En man som ställer sig emot vissa delar av teorin kring yttre och inre motivation är forskaren Glasser. Glassers (1986) uppfattning är den att den traditionella Stimulus-respons-teorin är felaktig, d.v.s. att det vi gör motiveras av andra människor och händelser omkring oss. Glasser

menar att människan bara gör det som för tillfället är mest tillfredställande för henne. Hon arbetar ständigt för att tillfredställa ett eller flera av de fem basbehoven; 1) överlevnad och fortplantning, 2) tillhörighet samt att älska och bli älskad, 3) makt, 4) frihet, och 5) att ha roligt. Det som händer i människans omvärld kan aldrig stimulera en människa att göra någonting. Allt hon gör utgår från henne själv och aldrig från stimulans av yttre faktorer. För att en människa ska lära sig behöver de teoretiska ämnena kunna tillfredställa hennes basbehov. Det människan gör motiveras av de bilder av tillfredställande av basbehov som hon har i huvudet. Om en människa saknar bilden av läsning som tillfredställande så finns inte behovet av att läsa, och därmed inte heller läslusten .

## **Vygotskijs närmaste utvecklingszon**

Vygotskijs teorier om den närmaste utvecklingszonen ser man nästan i all undervisning. I undervisningen utgår man från elevernas kunskaper och lärarna intar en roll som handledare som stödjer och lotsar eleven genom uppgifter så att hon så småningom ska klara dem på egen hand. Genom en genomgång av Vygotskijs teorier kan man förstå en del av de strategier som lärarna i vår studie tillämpar.

Den närmaste utvecklingszonen är enligt Vygotskij:

”...the distance between the actual developmental level as determined by independent problemsolving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with the capable peers” (i Bråten, 1998, s. 92).

Det vill säga att barnet kommer att prestera mer i samarbete med vuxna och/eller mer kompetenta kamrater. Det som barnet klarar med hjälp idag kommer det så småningom att klara på egen hand. Genom detta samspel med vuxna och andra barn kommer det att utvecklas till en högre nivå. Zonen för den närmaste utvecklingen är alltså utrymmet mellan den nivå barnet redan har nått och den nivå det är på väg mot (Bråten, 1998; Vygotskij, 1999).

Tre drag är essentiella för förståelsen av den närmaste utvecklingszonen:

*Holistisk undervisning* – Kunskapen förmedlas i sin rätta kontext och överförs inte i isolation eftersom den bara kan ge mening och skapa motivation då den ingår i en helhet.



*Medierad (förmedlad) inläring* – Genom det sociala samspelet i gemensamma uppgiftssituationer överförs inlärningsstrategier från den vuxne till barnet. Strategierna kan sedan tillämpas i nya sammanhang.

*Förändring* – undervisningen ska användas som och vara ett medel för förändring (Bråten, 1998, s.106–107).

## **Metod**

### **Metodval**

Utifrån syftet att undersöka de faktorer som lärare och elever uppfattar främjar och skapar läslusten hos barn i skolår 6-9, har vi valt en kvalitativ inriktning med en fenomenografisk ansats, där basen ligger på kvalitativa intervjuer. Den passar bra då den inriktar sig på frågor som är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö, och eftersom den inte fokuserar på individuella uppfattningar utan på den kollektiva variationen (Alexandersson, 1994; Marton & Booth, 2000). Genom ett sådant val av ansats kan man få en viss generell uppfattning av ett fenomen genom ett fåtal intervjuer.

### **Fenomenografi som ansats i undersökningen**

Fenomenografi är en ansats som syftar på människors olika uppfattningar om fenomen i deras omvärld. Ansatsen slog igenom under 1980-talet och har sina rötter i inlärningsforskningen, d.v.s. den pedagogiska forskningen (Alexandersson, 1994). Basen för ansatsen vilar på den kvalitativa intervjun (Larsson 1986) och har sin tyngdpunkt i variationen av sätt att uppfatta fenomen (Morton & Booth, 2000). Det handlar om att se innebörder och inte samband och frekvenser, så man arbetar således inte med siffror (Kvale, 1997). Den fenomenografiska ansatsen förhåller sig till *andra ordningens perspektiv*, d.v.s. hur någon upplever något och mänskliga uppfattningar av verkligheten – och inte till verkligheten i sig och hur den observeras utifrån, d.v.s. *första ordningens perspektiv* (Uljens, 1989).

Fenomenografin 'beskriver det som visar sig' [...] det som visar sig för våra sinnen som är centralt. [...] Huvudsyftet [...] är att beskriva hur fenomen – "företeelser" eller "objekt" – i omvärlden uppfattas av människor. (Alexandersson, 1994, s. 112)

Fenomenografin ser människors erfarenheter som en intern relation mellan personer och fenomenet, och inte som psykologiska eller fysiska (Uljens, 1989). Alexandersson (1994) menar att människans relation till fenomenet förändras över tid och är i sin karaktär intentional. Med intentional menar han att man inte bara kan uppfatta utan att man måste också uppfatta något. Uppfattningarna är konkreta och är beroende av kontexten: omgivningen (s.116). Ansatsen innebär också att om två personer erfar en viss situation eller fenomen på samma sätt så kommer de också att reagera på samma sätt, men om de reagerar på olika sätt så är det troligt att det finns skillnader i hur de upplever dem (Marton & Booth, 2000).

## **Genomförande**

Studien är gjord i två västsvenska kommuner. Lärare och elever, verksamma respektive studerande på högstadiet, har deltagit. Eleverna går i årskurs 6, 7 och 8 och är fördelade på två sjätteklassare, två sjundeklassare och fyra åttondeklassare. Lärarna undervisar förutom i svenskämnet också i SO och engelska. Informanterna, som är från två olika skolor, var tolv till antalet, och fördelades på två lärare respektive fyra elever från varje skola.

Könsfördelningen mellan eleverna var jämn, medan den hos lärarna var helt och hållet av det kvinnliga könet. Utifrån uppsatsens frågeställningar utformade vi sedan intervjufrågor i form av en intervjuguide med frågor som kunde tänkas ge analysunderlag till resultat och diskussion. Frågorna var anpassade efter informanterna, d.v.s. det var olika frågor till lärare respektive elever beroende på uppsatsens frågeställningar. Vi kontaktade respektive skola för att boka intervjuer. Intervjuerna gjordes sedan vid fyra olika tillfällen där vi i de flesta fall båda två var närvarande.

## **Urval**

Urvalet till våra intervjuer baseras på ett bekvämlighetsurval. Vi valde lärare som vi kände till på de olika skolorna, men vi hade också som krav att det skulle vara skillnad i arbetserfarenhet, d.v.s få eller många år inom läraryrket, detta för att förhoppningsvis ge ett nyanserat resultat och olika infallsvinklar av informanternas uppfattningar. De informanter man väljer behöver enligt Alexandersson (1994) inte generalisera resultatet eftersom den

fenomenografiska ansatsen utgår från att de har olika erfarenheter av det fenomen som undersöks. Fenomenografin tar inte heller hänsyn till informanternas sociala bakgrund eller vad det är som gör att de har de olika uppfattningar de har.

Elevurvalet får betraktas som bekvämlighetsurval. Vi ansåg att lärarna kände eleverna bättre och överlät därför urvalet till dem. Lärarna gick till väga på olika sätt i sin urvalsprocess; en del elever anmälde sig frivilligt, och några valdes ut av läraren från en klasslista. Det fanns ett krav från oss som begränsade lärarnas urval, nämligen att könsfördelningen skulle vara lika. Att vi valde att gå den ”bekväma” vägen beror på bristande tid vilket försvårade våra möjligheter till ett bredare urval av informanter. Med ett bredare urval av elever kan man tänka sig att få fler uppfattningar om läslust, men det mindre antalet elever kan ändå berätta vad det är som ger elever lusten att läsa.

## **Etiska ställningstaganden**

Vi följde Vetenskapsrådets forskningsetiska principer: krav på information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande (Forskningsetiska principer, 2002). De lärare vi valde att intervjua informerades övergripande om intervjuens syfte. De tillfrågades också om vi fick spela in intervjun på bandspelare/mp3-spelare. Vi upplyste dem om att de skulle bli anonyma, och att uppgifterna bara skulle användas till uppsatsen. Intervjuerna av eleverna skedde på samma sätt. Eftersom en del av eleverna var under 15 år skickade vi också ut information om vår uppsats till elevernas målsman för godkännande av elevernas deltagande i studien. Vi bedömer att uppsatsens ämne inte är av känslig karaktär men vi tyckte att det ändå var nödvändigt att informera och få godkännande av elevernas målsman. Vi försökte att vara neutrala och inte ställa ledande frågor eller på något sätt påverka svaren. Samtidigt ska man vara medveten om att all forskning tolkas och att man som forskare aldrig kan vara helt objektiv eftersom man går in i forskningen med viss förförståelse som inte går att ignorera. Vi avslutade intervjuerna med att fråga om de hade något att tillägga, vilket en del av respondenterna hade.

## **Tillförlitlighet**

För att uppnå hög tillförlitlighet i vårt forskningsresultat spelade vi in intervjuerna på bandspelare och mp3-spelare för att få med allt som sades, detta för att inte missa faktorer som kan vara betydelsefulla för tolkningen, t.ex. skratt, tonfall och pauser.

## **Databearbetning**

Efter intervjuerna transkriberade vi dem så ordagrant som möjligt efter vad som kunde uppfattas på ljudupptagningarna. Efter utskriften av intervjuerna ägnade vi ansenlig tid åt att tolka meningsinnehållet i intervjuerna. Vi strukturerade de uppfattningar som vi kunde finna i det empiriska materialet i olika beskrivande kategorier. Först tittade vi på enskilda uppfattningar och sedan försökte vi samordna uppfattningar med liknande innebörder.

## **Resultat**

Eftersom vårt syfte med studien är att belysa hur lärare arbetar med läslust och vad som väcker elevers läslust, samt att se om uppfattningarna om ungdomars läslust överensstämmer mellan lärare och elever, består vårt resultat av olika kategoriserade uppfattningar.

Kategorierna är indelade efter syftet och de frågeställningar vår studie baseras på:

- Olika metoder som lärarna tillämpar för att öka läslusten hos sina elever.
- Olika tillvägagångssätt som eleverna uppfattar väcker deras läslust.
- Likheter och skillnader mellan lärares och elevers uppfattningar om vad det är som väcker ungdomars läslust.

I vår analys har vi tolkat vad som sagts i intervjuerna, beskrivit de uppfattningar som framkommit och kategoriserat dem efter innehåll. Vårt forskningsresultat har vi valt att presentera genom att använda intervjuцитat. Detta har vi valt att göra för att påvisa och ge

exempel på autentiska intervjusituationer som använts i vår analys. Inom varje kategori har vi analyserat respondenternas uppfattningar och gjort sammanfattningar av dessa följt av ett eller flera intervjuцитат som vi bedömer representerar uppfattningarna. Vi lät också en oberoende part läsa kategoriindelningarna för att kontrollera att indelningen uppfattades som trovärdig, och resultatet visade på en relativt god överensstämmelse. Vi har valt att avsluta vår resultatpresentation genom att sammanfatta studiens resultat.

Med följande beteckningar menas:

IP E: Intervjuperson elev (numreringen anger olika informanter)

IP L: Intervjuperson lärare (bokstavs-beteckningen anger olika informanter)

I: Intervjuare

## **Olika metoder som lärarna tillämpar för att öka läslusten hos sina elever**

### **Lärarnas uppfattning om vad de definierar som läslust**

Läsning uppfattas som något positivt och som en del i vardagen, något som hör till och som man inte kan vara utan. Här har lärarna en positiv inre bild av läsning som tillfredställer deras basbehov. Det är också märkbart att läsning ses som en aktiv process, d.v.s. att man behöver läsa mycket för att kunna njuta av den.

I: Vad innebär läslust för dig?

IP L A: Ja det är ju ett sätt att i huvud taget existera... [...] varje dag måste jag läsa någonting ... jag skulle inte kunna somna utan att läsa något på kvällen... det är en ritual ... och får man tag på en riktigt bra bok så kan man säga good bye till allt annat ... [...] jag har alltid läst mycket.

### **Högläsning en viktig väg in i läsandet**

Ett sätt att arbeta med att väcka elevernas läslust är att tillämpa högläsning. Genom att lyssna får eleverna ta del av böckernas värld, samt delta i en gemensam upplevelse. Att lyssna blir då en social process i Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen, den så kallade medierade inläringen (Bråten, 1998).

I: Tillämpar du högläsning i din undervisning?

IP L A: Ja högläsning för en gemensam upplevelse är oftast jätterolig, för då kan man ju prata om det på ett annat sätt [...].

IP L D: Nu är ju detta en fängslande bok som vi läser nu, och de sitter som ”fågelholkar”. De verkligen lyssnar alltså. Det gör de. Och det tror jag kan väcka lusten att läsa. Det tror jag.

Vidare så kan högläsningen verka som en port till det egna läsandet för dem som saknar läsande förebilder eller tidigare kontakt med böcker.

IP L B: [...] en del som inte har blivit lästa för, för det finns en del elever... eller ja som jag tycker märker i alla fall ... är det ju ingen som har läst för dom någonsin! [...] Där kan ju dom få en lust till att läsa böcker. [...] och dom älskar att bara få sitta och lyssna.

IP L B: Läser man för dem blir de nyfikna och läser själva.

### **Läsande förebilder**

När det gäller elevernas läsning är läsande förebilder en viktig faktor för deras utveckling som läsare. Genom att se människor i sin närhet läsa och njuta av böcker påverkas elevernas bild av läsning till något positivt. Om en människa saknar bilden av läsning som tillfredställande så finns inte behovet av att läsa, och därmed inte heller läslusten (Glasser, 1986).

IP L D: [...] och sen tror jag också att man möjligtvis kan se om mamma eller pappa läsa hemma, att även det även är en avslappnad skön stund. Att det är trevligt att umgås med böcker.

Vidare spelar läraren en stor roll som läsande förebild. Om en lärare talar om och visar sitt läsintresse kan detta motivera elever till att läsa. Genom flödande entusiasm för böcker från vuxna får barn den inre bilden av läsning som något roligt, men saknas entusiasmen tappar barnet snart intresset för läsning och tycker att det är tråkigt (Fox, 2001).

IP L A: Ja, absolut!, Ja absolut! En, en svensklärare som inte läser själv någonting tycker jag låter som en anakronism\* (skratt) ... kan nog inte riktigt. Man måste nog, man måste visa att man är intresserad och att man får ut någonting själv och särskilt om de inte har någon läsförebild hemma då [...].

IP L C: Jag tycker att man måste berätta väldigt mycket om sin egen läslust. Om böcker som man själv tycker är bra. För i alla klasser finns det ett antal elever som själva är riktiga bokmalar. Som älskar att läsa och som man då kan locka med sig i det här. Och så får man inte heller fördöma någons smak. Det är rätt viktigt tycker jag, även om jag försöker berätta för dom att jag kanske inte tycker så mycket om den här boken, men min man gör det. Att man har olika smak beroende på om man är kvinna eller man.

## **Läslust utifrån verkligheten**

Genom att knyta an till aktuella händelser i samhället till arbetet med litteraturen skapar man en läslust som härrör från inre motivation, intresset och viljan att ta del av någonting.

IP L C: [...] Robinsonader och det jobbade vi faktiskt med i början på den här terminen i årskurs 7. Det är faktiskt lite otäckt eftersom det precis då hade varit den här katastrofen nere i Thailand [...] vi pratade lite om det vad som skulle kunna ha hänt om man inte dog i den där vågen utan spolats iland på en ö [...] och sen så knöt jag ihop det då med Robinson.

Även genom litteraturen kan man knyta an till elevernas känslor och empati och därigenom skapa ett läsintresse. Läsningen erbjuder eleven möjligheten att ta del av en annan människas historia, en händelse eller något som berör dem själva.

IP L C: En komikers uppväxt [...] Och att man läser den här boken när man går i åttan gör man lite grand för att Jonas Gardell är en känd person. Han är homosexuell och bara det är lite lockande [...] Samtidigt så handlar det om mobbning och utanförskap och sådana saker, och det tar de till sig. Det handlar om dem.

## **Arbetsmetoder för att skapa läslust hos lässvaga elever**

Via ett anpassat material och hjälpmedel kan läraren hjälpa lässvaga att få lust att läsa. Det är viktigt att välja böcker som engagerar. Böcker som är intressanta hjälper eleven att känna sig motiverad till att läsa.

IP L B: Ja [...] man försöker lite extra med dom. [...] om de tycker om någon sport eller om de tycker om hästar eller vad, ja vad dom tycker om [...] man försöker få in dem på ett sådant spår och framförallt att dom är lättlästa [...] LL-förlaget finns det ju [...]. Bara de känner att de ”Åh jag har läst en bok”.

IP L C: [...] då gjorde vi så att de som ville fick ha boken på band. Så att de fick lyssna på boken samtidigt som de följde med i den. Och det var många av de ovilliga läsarna som nappade på det. Det var ju ett sätt och syftet var egentligen inte ”läsning” utan att ta till sig berättelsen. Jag vill ju att de ska uppskatta litteraturen och då får man gå de här genvägarna ibland.

Ytterligare kan läraren genom att vägleda och läsa tillsammans med den lässvaga hjälpa eleven att upptäcka läslusten och få en nyfikenhet inför boken. Genom att samarbeta med den vuxne kommer eleven enligt Vygotskijs närmaste utvecklingszon att kunna prestera mer och så småningom klara läsningen på egen hand.

IP L D: När det handlar om en bok de själva ska läsa så brukar vi gå undan och sätta oss lite för oss själva. Så läser jag en stund och så läser vederbörande en stund. Så att man i alla fall kommer in i boken och blir nyfiken på den. Det är väl det knepet som man har.

## **Sammanfattning**

Bilden av läsning som något positivt präglar lärarnas uppfattningar. För att förmedla lusten att läsa tillämpas i stor utsträckning högläsningen som metod. Högläsningen påverkar även det egna läsandet hos elever utan läsande förebilder. De läsande förebilderna verkar som en viktig faktor för elevernas utveckling som läsare. Andra människors läslust hjälper eleven att skapa en bild av läsningen som något positivt. Även en anknytning till samhället i arbetet med litteraturen främjar läslusten genom att den väckta empatin, intresset och viljan att ta del av någonting härrör från ett intresse att läsa. Intresset för läsning förstärks då litteraturen utgår från ämnen som berör eleverna och deras erfarenheter. För att sedan ytterligare förstärka vägen till litteraturen kan olika hjälpmedel och ett samarbete med vuxna främja elevers läslust och väcka deras nyfikenhet på böcker.

## **Olika tillvägagångssätt som elever uppfattar väcker deras läslust**

### **Elevers syn på läsandet**

Eleverna ser läsandet som något nödvändigt där yttre motivationsfaktorer som t.ex. att klara sig i samhället spelar stor roll för varför man överhuvud taget lär sig läsa. Det är alltså prestationen som är viktigast för eleven och inte läsoplevelsen.

I: Tycker du att det är viktigt att kunna läsa?

IP E 2: Ja, det är det väl. Det är ju liksom ... det finns ju läsande ord och man läser överallt, inte bara böcker. Det finns ju överallt i media och så. Så det kan vara viktigt att kunna. För att förstå sig på samhället och så.

Vidare bidrar läsningen till att bredda den språkliga kompetensen. Den språkliga kompetensen medverkar i sin tur till att kommunikationen med andra blir lättare och förståelsen större.

I: Tycker du att det är viktigt att kunna läsa?

IP E 1: Ja, ja absolut!

I: Varför är det viktigt?



IP E 1: Jo det blir mycket lättare att få folk att förstå vad man menar. Språket är ju liksom ett redskap för att få folk att förstå vad man tänker och vad man vill säga.

Å andra sidan kan läsning också ses som något som styrs av inre motivation, och här spelar läsningen rollen som rolig, intressant och meningsfull. Man läser för att man själv vill utan att det finns andra yttre faktorer som styr viljan.

I: Vad är det som gör att du får lust att läsa en bok?

IP E 3: Det är nog om det är en bra fotbollsspelare eller något sånt där. Då kan jag läsa den tror jag. Om det är fotboll eller någon turnering eller sånt där, som är rätt känd. Då kan jag läsa den.

I: Hur tycker du att det är att läsa?

IP E 1: Det är ganska roligt för att det blir en annan upplevelse än att se något på film eller så. Man får ju jobba lite själv och ska bilda lite egna uppfattningar också av hur saker ser ut.

### **Faktorer som påverkar elevers lust att läsa**

Vid valet av litteratur styrs eleverna av bokens grafiska utseende. Här spelar bokens omslag och baksidestext stor roll. Detta verkar indirekt även som en bidragande faktor till elevernas lust att läsa. Utöver detta tillkommer andra yttre motivationsfaktorer som t.ex. kamraters tycke och smak vilket inverkar på elevernas läslust.

I: Vad är det som gör att du får lust att läsa en bok?

IP E 7: När jag läser baksidan och ser bilden, så då tycker jag att då ser man om den är bra [...].

I: Vad är det som gör att du får lust att läsa en bok?

IP E 5: Ja, det är väl typ om en kompis har läst en bra bok så läser man den också. Så gör man typ så.

Ytterligare en faktor som inverkar på elevers lust att läsa är tillgänglig tid. Den stora mängden läxor som eleverna får och bristande tid gör att elever styrs av yttre motivation som t.ex. betyg och därför de prioriteras skolan framför nöjesläsandet.

I: Tycker du om att läsa?

IP E 1: Ja fast det är lite svårt för man får aldrig så mycket tid så att man kan läsa. Det är väldigt mycket läxor. Det är mest på sommaren man hinner läsa lite.

## **Elevinflytande**

Eleverna uppfattar i de flesta fall att de inte har något inflytande över den litteratur som behandlas i undervisningen, men att de får ett visst ramverk av böcker att välja mellan.

I: Tycker du att du får vara med och bestämma vilka böcker ni ska arbeta med i skolan?

IP E 8: Inte direkt bestämma, men det finns ett visst urval i skolan.

Vidare har eleverna också en uppfattning om orsaken till varför de inte får vara med och välja den huvudsakliga litteraturen. Man kan ana en viss förståelse hos eleverna för det ramverk som lärarna har att följa när det gäller behandlingen av litteratur.

I: Tycker du att du får vara med och bestämma vilka böcker ni ska arbeta med i skolan?

IP E 2: Nja inte direkt. Inte i svenska i alla fall.

I: Vad tror du att det beror på att ni inte får vara med och bestämma?

IP E 2: Kanske för att vi ska få testa på att läsa annat än vad vi annars läser. Om vi vill läsa någon som vi tycker är riktigt bra, det ska ju liksom vara... vi ska ju testa på något nytt och se på andra sätt att skriva och så.

## **Sammanfattning**

Elevernas uppfattning om läsande domineras i stor utsträckning av dess funktion och här spelar yttre motivationsfaktorer stor roll. Läsningen uppfattas som ett nödvändigt ”ont”, samt som ett verktyg i processen att bredda den språkliga kompetensen. Ytterligare uppfattas läsningen även som något styrt av inre motivation där man läser för att man själv vill.

Eleverna väljer sin litteratur efter bokens grafiska utseende, detta under inverkan av kamraters tycke och smak. Till detta tillkommer tid som en betydande faktor för elevers lust att läsa, den avgör om eleven prioriterar läxor eller läsning av skönlitteratur. Under lektionstid styr läraren i stora drag vilka böcker eleverna kommer att läsa och elevinflytandet är lågt. Eleverna motsätter sig inte lärarnas auktoritet utan visar i stället en förståelse för lärarens metodik.

## **Jämförelse av lärares och elevers uppfattningar om vad det är som väcker ungdomars läslust**

### **Läsupplevelse**

Lärarna uppfattar läsningen som något positivt vilket är en uppfattning som även delas av eleverna. Elevernas uppfattning om läsning tenderar dock att färgas av uppfattningen att de behöver läsa bra för att klara sig senare i livet snarare än en för tillfället avkopplande stund.

IP L C: Oj. Ja det innebär ju att man, att man är sugen på att uppleva saker. Avkoppling. Ja, man vill uppleva saker, man vill koppla av en stund och man vill ha lugn och ro. Ja, det är läslust.

I: Hur tycker du att det är att läsa?

IP E 4: Det är skönt. Man blir så här ... bortkopplad.

I: Tycker du att det är viktigt att kunna läsa?

IP E 4: Ja

I: Varför tycker du att det är viktigt?

IP E 4: För att kunna... ja för att kunna se vad det står och när man blir äldre och när man ska få jobb och sånt. Måste man ju kunna läsa.

### **Vad skapar läslust?**

Den gängse uppfattningen bland de intervjuade lärarna är att den mesta läsningen ska ske hemma hos eleven, vilket verkar hämmande på läslusten hos eleverna eftersom de anger tid för läsning i skolan som en viktig faktor i deras lust att läsa.

IP L C: [...] Vi har inga mysrum som de kan sjunka ner i. Nej, så därför tycker jag nog att läsningen ska ske hemma. Det mesta av det. [...] Vi läser kortare saker, utdrag, noveller och liknande på lektionerna. Men läsa böcker får de i läxa. De har nästan alltid det i läxa.

IP E 2: [...] Jag gillar att läsa fast tiden räcker inte till ... har så mycket läxor så jag hinner inte läsa böcker [...].

Högläsning å andra sidan upplevs som en positiv och gemensam aktivitet av både lärare och elever, men på skilda sätt. Läraren ser det som ett arbetsredskap medan eleverna ser det mer som avkoppling och ett sätt att inte behöva läsa själva.

IP L C: [...] Många njuter ju när man läser högt. En del vill ju helst att man ska läsa hela boken högt för dem. Därför att de tycker att det är jobbigt att läsa själva. [...] Just för de svaga eleverna är det viktigt att man läser högt. [...] Det är sådana härliga stunder. Det blir så tyst i klassrummet och det är en sådan lugn stund. Så man känner ju att det finns ett behov av de här stunderna. Att bara få sitta tyst och slappna av. Och det tycker jag är så härligt.

I: Hur tycker du att ni arbetar med böcker i skolan?

IP E 3: Jag tycker att vi arbetar rätt bra. Jag tycker att det är roligare när hon läser högt än att vi ska läsa själva. När vi ska läsa själva blir det inte så mycket läst då, tror jag inte.

En annan gemensam uppfattning hos lärare och elever är att litteratur med en verklig och trolig handling skapar ett intresse som har positivt inflytande på elevernas läslust. Genom att knyta an till elevernas känslor och erfarenheter ger litteraturen eleverna möjlighet att uppleva händelser från olika perspektiv.

IP E 2: [...] Jag läste *Gömda* och jag tyckte att den var väldigt bra. Den lockar ju. Det är ju något som jag aldrig har varit med om. Det är liksom en hemsk grej. Så man kan ju förstå hur det kan vara i verkligheten.

IP L B: [...] så att de får känna lite grann hur andra har det ... vi läste *En ö i havet* t.ex. i höstas som knyter an till andra världskriget och hur det är att komma som främling till ett annat land [...].

## **Elevinflytande**

Elevinflytande när det gäller arbete med skönlitteratur är något som sker på lärarens villkor. Elevinflytande finns men bara inom av läraren satta ramar, t.ex. att boken måste vara inom temat Deckare eller att det är böcker utvalda av läraren som eleverna har att välja mellan. Det finns inte heller några uttalade önskemål från vare sig elever eller lärare om ändrade förhållanden.

IP L A: [...] så nu tvingar jag dem inte att läsa *Flugornas herre* utan de får också välja äventyr och olika robinsonader ... och de får läsa olika böcker ... fast de flesta tar ju *Flugornas herre* ändå, sen muttrar de argt om den är svår.

I: Tycker du att du får vara med och bestämma vilka böcker ni ska arbeta med i skolan?

IP E 5: Nej det bestämmer ju X. Ibland är det böcker som man ska läsa i 8:an och då läser vi den. Men hon tycker ju om att läsa så då får vi läsa lite extra. Fast om det är ett projekt så får vi ju... som när vi hade deckare, så får man välja en bok inom deckare.

## **Läsande förebilder**

Läsande förebilder ses av lärare som en viktig faktor till elevernas läslust, d.v.s. läsning är positivt och tillhör vardagen. Eleverna upplever läsningen som något positivt och har minst en person i sin närhet som läser skönlitteratur. De flesta eleverna ser dock inte sambandet mellan sin läsning och läsande förebilder i deras närhet.

I: Spelar läsande förebilder någon roll för elevers läslust?

IP L C: Ja, det gör den. Om båda föräldrarna läser böcker är det mycket större chans att barnen gör det. Läser föräldrarna aldrig några böcker blir det ju svårare att motivera eleven.

## **Sammanfattning**

Uppfattningarna mellan lärare och elever ter sig i de flesta fall likartade. Lärarna färgas dock av sin pedagogiska roll medan eleverna å andra sidan ser saker och faktorer mer ur ett bekvämlighetsperspektiv. En gemensam uppfattning är att litteratur med en verklig och trolig handling inverkar positivt på elevernas läslust.

## **Sammanfattning av studien**

Vi har sammanfattat vad som är kännetecknande för studiens olika frågeställningar när det gäller lärares uppfattningar, elevers uppfattningar och vad som överensstämmer mellan lärares och elevers uppfattningar. Detta innebär, att för att skapa läslust hos eleverna, bör man som lärare:

Vara en läsförebild med ett synligt läsintresse som skapar en gemenskap kring läsandet och fokuserar på läsoplevelsen. Litteraturen och arbetsmetoderna väljer man utifrån efter elevernas behov, och reella händelser som kan knyta litteraturen till verkligheten.

Ytterligare faktorer att beakta som lärare är elevernas uppfattningar om vad som skapar och påverkar deras lust att läsa:

Elever påverkas av yttre motivationsfaktorer där de uppfattar läsningen som nödvändig för att klara sig i samhället. Den tid som eleverna spenderar på läsning är direkt beroende av den tid

som finns tillgänglig, eventuell tidsbrist gör att eleverna i stället prioriterar läxor i stället för skönlitteratur för nöjes skull. I undervisningen är elevernas inflytande över litteratur som behandlas näst intill obefintlig. När elever väljer litteratur styrs de av bokens grafiska utseende, eget intresse och vad de finner meningsfullt.

Till studiens resultat tillkommer också skillnaderna och likheterna mellan lärare och elevers uppfattningar. Skillnaderna ligger huvudsakligen i:

- att eleverna ser läsningen huvudsakligen som redskap och lärarna som en del av livet
- att eleverna ser högläsningen som ett sätt att njuta av en berättelse och lärarna som ett redskap att leda eleverna in i läsningen
- att eleverna inte ser kopplingen mellan sin egen läsning och läsande förebilder vilket lärarna däremot ser
- att eleverna upplever att brist på tid att läsa hämmar deras läslust och att lärarna inte uppmärksammar detta som en påverkande faktor

Och likheterna visar sig i:

- att läsa upplevs positivt och avkopplande av både elever och lärare
- att verklighetsförankrad litteratur ökar lusten att läsa hos elever och lärare

De mest frekventa uppfattningarna i hur lärare arbetar med att främja läslusten som förekommer i vår studie är att läsa mycket, och att de tillämpar högläsning och visar sitt litteraturintresse som motivation till läsning för sina elever. De använder också varierande arbetsmetoder för att hitta vägar in i läsandet t.ex. en-till-en-undervisning, anpassad litteratur och förankring i verkligheten.

Hos eleverna var de mest frekventa uppfattningarna ofta kopplade till yttre motivationsfaktorer, men ibland också till inre motivation och tid till läsning.

## Diskussion

Vårt syfte med studien var att belysa olika uppfattningar om å ena sidan lärarens uppfattningar om hur man skapar lust att läsa skönlitteratur och å andra sidan elevers uppfattningar om vad det är som framkallar deras lust att läsa, samt att undersöka om lärarnas uppfattningar stämmer överens med elevernas uppfattningar och härigenom få ökade kunskaper om ungdomars läslust. Vi var intresserade av att se olika perspektiv på läslust, hur lärare tänker och arbetar, samt att se hur uppfattningarna överensstämmer mellan yrkeskår och elever.

Studien visar att det finns många olika uppfattningar om hur lärare kan arbeta förebyggande med läslust, och hur eleverna ser på sitt förhållande till läsning. Vi sammanfattade vad som var kännetecknande för studiens olika frågeställningar när det gäller arbetsmetoder, syn på läsning och jämförligheten mellan uppfattningar. Lärarnas mest frekventa uppfattningar av hur de arbetar med läslust och elevers syn på läsande lyftes fram.

Studien visar på sambandet mellan läsupplevelsen och elevers läslust och man kan därigenom förstå att arbetssätt baserat på läsupplevelsen förutsätter ett arbetssätt utifrån elevernas intressen och behov. Detta kan man se genom att läsupplevelsen blir positiv om den utgår från något som är intressant och berör elevernas erfarenhetsvärld. Om eleven har intresse för och kan relatera till det den läser ökar det läsförståelsen och lusten att läsa. Vidare visar studien också ett samband mellan läsande förebilder och elevernas känsla inför läsningen.

Omgivningens intresse för skönlitteraturen anses av lärarna i vår studie ha en stor betydelse för elevens framtid som läsare. Genom att se andra människor ta del och njuta av litteraturen kan eleven skapa en inre bild av läsning som något positivt och tillfredställande. Glasser (1986) ser detta som en av förutsättningarna för att läsintresse ska kunna vara möjligt, för utan läsning som en positiv bild dör elevens läsintresse ganska snart. Här visar vår studie att läraren har en stor roll framförallt för dem som saknar läsande förebilder. En lärare som flödar av läsintresse inbjuder till en läsvänlig atmosfär.

Att på ett njutningsfullt sätt få ta del av böckernas värld och utveckla sin språkliga kompetens i ett samhälle med stora krav på läsförståelse kan ses som något självklart. Men det är långt

ifrån verkligheten hos alla, men alla borde kunna få ta del av skönlitteraturens möjligheter att förmedla andra världar, anser vi, och lusten till att läsa finns om förutsättningarna uppfylls.

Utifrån vår studie är vi villiga att instämma med tidigare forskning som säger att lärarens roll som främjare av läslust är stor. Genom att synliggöra sitt intresse för litteraturen bidrar hon/han till elevernas läslust. Detta är en arbetsmetod som används i försök att främja läslusten vilket framgår av lärarintervjuerna i vår studie. Vad vi däremot inte ser är en direkt koppling mellan läraren som läsande förebild och elevernas läslust. Vår studie visar att i sju fall av åtta har läsande förebilder en positiv inverkan på elevens läslust. Detta kan tolkas som en bekräftelse av tidigare forskning som säger att läsande förebilder främjar läsandet (Norberg, 2003). Vi ser det som angeläget att eleverna hela tiden exponeras för omvärldens intresse för litteratur. Med läsande förebilder i sin närhet är det större chans att eleven ser läsningen som något självklart. Vår studie visar att de flesta barn har någon i sin närhet som innehar rollen som barnets läsande förebild. Vidare visar vår studie att den grupp elever som är särskilt viktig för lärarens roll som läsande förebild är den som saknar läsande förebilder i sin närhet och kanske till och med upplevelsen av det lästa ordet.

För de flesta barn upplevs högläsningen som något lustfyllt och trevligt. Detta bekräftas av resultatet i vår studie och den tidigare forskning som bedrivits. Vi anser liksom Körling (2003) att högläsning ska följa eleverna upp genom skolans alla stadier, eftersom man aldrig blir för gammal för att höra på en muntligt berättad historia. Arbetsmetoden som sådan uppfattas av lärarna som ett viktigt verktyg för skapandet av läslust. Här bekräftas och kopplas högläsningens läsupplevelse samman med elevernas läslust. Enligt Norberg (2003) ökar elevernas motivation till läsning om de får lyssna till berättelser. Detta kan vi också bekräfta med vår studie, där resultatet visar att det i arbetet med lässvaga ses som en fungerande metod som leder till läslust och nyfikenhet inför litteraturen. Högläsningen ger eleverna chansen till en gemensam upplevelse och stärker därigenom grupprelationen med deras klasskamrater. Vidare fungerar högläsningen också som en vägvisare till böcker som barnet aldrig annars skulle ha valt på egen hand och därmed också till en ny upplevelse.

Barn påverkas ständigt av yttre faktorer i sitt val av litteratur. Tidigare forskning visar att bokens grafiska utseende har en stor inverkan på barns val av litteratur. Vår studie bekräftar detta fenomen. Eleverna anger bokens framsida och baksidestext som främsta urvalsfaktor i sitt bokval. Till dessa urvalskriterier visar vår studie även kamraters inverkan på elevernas



bokval. Detta är inte något nytt i forskningssammanhang och bekräftas av vår studie.

Chambers (1995) poängterar också att när barnet får välja böcker efter egen smak, tycke och intuition visar sig läslusten. Chambers uttalande verkar helt emot vad som framkommit i vår studie om elevers inflytande i val av litteratur i undervisningen. Detta innebär att elevers brist på elevinflytande direkt verkar hämmande på deras läslust. Vår studie visar dock att eleverna själva inte uppmärksammar sitt begränsade elevinflytande som direkt kopplat till den egna läslusten.

Dessa ovanstående iakttagelser har utgjort grunden för vårt resultat, som kanske inte har tillfört något revolutionerande till tidigare forskning. Detta i sig är inte konstigt eftersom vi på 10 veckor förväntas eventuellt komma fram till ett resultat som forskare ägnar flera år åt. Det som kan tänkas tillföra något nytt, om möjligt, skulle vara bristen på tillgänglig tid som inverkan på elevers läslust. Vi uppfattar att detta inte direkt har setts som en faktor för läslusten i tidigare forskning. Tiden som inverkan har egentligen bara setts som en indirekt påverkande faktor. Vårt resultat visar att tiden är en av de betydande faktorerna för elevers läslust.

Studiens resultat är diskutabelt och kan ibland också ses ur andra teoretiska synvinklar. Ett citat där tolkningen i resultatet kan diskuteras är:

IP L D: Nu är ju detta en fängslande bok som vi läser nu, och de sitter som fågelholkar. De verkligen lyssnar alltså. Det gör de. Och det tror jag kan väcka lusten att läsa. Det tror jag.

Tidigare har vi tolkat högläsningen som ett redskap som kan generera läslust. Skulle man i stället se det i ett perspektiv färgat av Glassers teorier så skulle arbetet med högläsning vara o gjort arbete. Arbetet skulle vara o gjort eftersom människan inte motiveras att göra något utifrån yttre motivationsfaktorer, utan styrs av inre bilder av något som ses tillfredställa ett behov. Detta är intressant eftersom Glasser då delvis bekräftar teorin om inre och yttre motivation samtidigt som han avfärdar delar av den. Han avfärdar den yttre motivationen eftersom den baseras på yttre stimulus i form av högläsning, och bekräftar den inre motivationen genom att se högläsningen som en tillfredställande inre bild av behov. En alternativ tolkning av ovanstående citat vore att se det som att motivationen till att läsa inte härrör från arbetsmetoden som sådan utan av tillfredställandet av behov som kommer från elevens inre motivation.

En annan tolkning i vårt resultat visar hur Vygotskijs teori om den närmaste utvecklingszonen kolliderar med Glassers teorier. Ty Vygotskijs teorier handlar om att man genom handledning av eleven kan hjälpa denna att utvecklas och nå bättre resultat, d.v.s. stimulus och respons.

Enligt de teoretiska utgångspunkter som Glasser utgår från så skulle metoden vara verkningslös eftersom yttre stimulus inte påverkar elevens bild av arbetet. Utan elevens tillfredställande bild av aktiviteten kommer den inte att fungera. Det måste finnas en inre bild som visar att arbetet är positivt och tillfredställande för att arbetsmetoden ska få någon verkan.

En tredje tolkning som vi gjort i vårt resultat skulle kunna ifrågasättas, nämligen när det gäller självklarheten att man blir intresserad. Vår tolkning av nedanstående citat säger att alla elever får lust att läsa om man utgår från elevernas intresse, inre motivation och viljan att ta del av någonting:

IP L C: En komikers uppväxt [...] Och att man läser den här boken när man går i åttan gör man lite grand för att Jonas Gardell är en känd person. Han är homosexuell och bara det är lite lockande [...] Samtidigt så handlar det om mobbning och utanförskap och sådana saker, och det tar de till sig. Det handlar om dem.

Vad gör man då med dem som saknar intresse för ämnet? Själva förutsättningen för att vår tolkning och tidigare forskningsresultat ska vara korrekta och trovärdiga bygger på att eleverna blir/är intresserade. En alternativ tolkning skulle vara att eleverna blir intresserade för att de kan relatera till ämnet. Genom en förförståelse kan eleverna lättare knyta an till ämnet och därmed bli intresserade.

Ett påstående som inte är en del i vårt resultat men som likväl kan diskuteras är den definition som Nilsson (1986) ger av en bra bok. Han menar att en bok som tar honom på allvar, engagerar och skapar tanke, den påverkar och förändrar honom. Den håller inte alltid med utan tar fram sidor hos honom själv som han helst vill glömma. Den tvingar honom att se sig själv ur andra perspektiv och ger självkänedom samt kunskaper om andra människor och omvärlden (s. 18).

Denna definition av en bra bok verkar i motsats till barnets egna bokval. Därför att barnet ofta baserar sitt bokval efter det grafiska utseendet och kompisars rekommendationer och inte vanligtvis utifrån bokens innehåll. Vi tänker oss att detta skapar en konflikt mellan lärarens

intentioner om läsning utifrån innehåll och tänkbar behållning och barnets verkliga bokval. Konsekvenserna av detta gör att man kan förstå varför lärare begränsar elevernas inflytande över undervisningslitteraturen eftersom syftet är att bredda och berika elevernas litteraturupplevelser. En stor tillgång till en brett litteraturutbud genererar möjligheterna till ökad läslust.

De ovan tolkade citaten ger inte bara utrymme för olika tolkningsperspektiv utan för också med sig en del didaktiska konsekvenser. Om man ska utgå från ett perspektiv där Glassers teorier är grunden så känns läraryrket överflödigt och näst intill omöjligt. Om allt eleverna gör kommer från inre bilder och inre motivation, vad kan då en lärare göra för att skapa läslust? Eleverna har ju redan allt de behöver, kan man tycka. Detta faktum gör att man som blivande lärare stundtals känner sig hjälplös eftersom allt man gör sker utan verkan. Ser man å andra sidan på saken ur ett inre och yttre motivationsteoretiskt synsätt upplevs genast de didaktiska konsekvenserna mer positiva och möjligheterna synliggörs.

Utifrån denna studie har vi fått tidigare kunskaper bekräftade och nya har uppmärksammas. Vi ser nu de didaktiska dilemman som skapandet av läslust kan medföra. Våra tidigare föreställningar om hur läslust kan skapas har i många fall bekräftats. För vår framtida yrkesroll har arbetet med denna studie varit givande. Vi upplever att vi har fått en form av praktisk erfarenhet genom vår litteraturbearbetning och studie. Studien har inte bara delgivit tänkbara arbetsmetoder och geniala hjälpmedel utan också givit en insyn i hur eleverna egentligen tänker när det kommer till läsandet av skönlitteratur. Kunskapen om elevers syn på skönlitteratur är av stor betydelse i vårt framtida arbete med mål att skapa läslust hos våra framtida elever.

Under studiens gång har en mängd frågor väckts kring resultatet och indirekt påverkande faktorer. Frågan om lärarnas metod att göra ett urval av elever kan ha haft en negativ påverkan på resultatet måste ställas. Kanske hade resultatet blivit annorlunda om vi själva gjort urvalet av elever. Vi misstänker att de elever vi intervjuat mer eller mindre allihop har ett bra förhållande till böcker. Det är troligt att resultatet hade varit ett annat med ett större urval och en större variation av elever. Denna begränsning ger möjlighet till en framtida fördjupning av vår studie.

En annan fråga som dök upp är om det finns en medvetenhet bland lärare att mängden läxor hämmar elevernas lust att läsa. Vi upplever i vår studie att kopplingen mellan elevernas arbetsbörda och deras läslust inte uppfattades av de intervjuade lärarna. Anledningen till att denna fråga dök upp är att eleverna i vår studie anger tiden och arbetsbördan som en inverkan på läslusten, något vi inte tidigare sammankopplat med läslust.

En tredje fråga som väckts rör ett av den svenska kursplanens mål att sträva mot att eleven ”stimuleras till ett eget skapande och till ett eget sökande efter meningsfull läsning samt till att ta aktiv del i kulturutbudet” (Skolverket, 2000). Vår studie visar att elevernas inflytande över den litteratur som behandlas i undervisningen är liten eller näst intill obefintlig. Frågan är då om lärare motarbetar de mål som Skolverket satt upp genom att inte låta eleverna vara med och välja litteratur på egen hand? Lärarnas metod tillhandahåller förvisso ett rikt och varierat litteraturutbud, vilket är bra, men vår tolkning är att genom att begränsa elevernas val av litteratur ökar möjligheterna att man istället motarbetar elevernas läslust, vilket kan ses som ologiskt då syftet med undervisningen är att skapa läslust.

I framtiden skulle vi vilja se ett intresse för vidare forskning om högstadiееlevers läsvanor. Önskvärt hade varit en fördjupning av vår studie där ett större antal informanter hade intervjuats för att få ökad bredd och djup. Vi tycker också att en studie utifrån elevinflytandets inverkan på elevernas läslust hade varit intressant, inte minst för skolans framtid.

## Referenser

- Ahlén, B. (2003). Vem behöver lättlästa böcker och vad är en lättläst bok? I Norberg, I. (red.). *Läslust & Lättläst* (s.190-199). Lund: Bibliotekstjänst.
- Alexandersson, M. (1994). Den fenomenografiska forskningsansatsens fokus. I Starrin, B., & Svensson, P-G. (red.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (s.111-136). Lund: Studentlitteratur.
- Amborn, H. & Hansson, J. (2002). *Läsglädje i skolan*. Falun: En bok för alla.
- Brozin – Bohman, V. (2005, September, 2-15). Allt fler klarar inte kärnämnen. *Lärarnas tidning*, s.7.
- Bråten, I. (red). (1998) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Burstedt, L. (2003). Högläsning av Mats Wahls Därvarnas resa. I Norberg, I. (red.). *Läslust & Lättläst* (s.124-129). Lund: Bibliotekstjänst
- Chambers, A. (1995). *Böcker omkring oss – Om läsmiljö*. Stockholm: Norstedts.
- Dominković, K. (1984). *Läsutveckling*. Stockholm: Liber.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. (2002). Stockholm: Vetenskapsrådet. [Elektronisk]. Tillgänglig: <http://www.vr.se/publikationer/sida.jsp?resourceId=12>
- Fox, M. (2001). *Läsa högt – en bok om högläsningens förtrollande verkan*. Ystad: Kabusa böcker.
- Fylking, E. (2003). Om läs- och skrivutveckling. I Norberg, I. (red.). *Läslust & Lättläst* (s.26-36). Lund: Bibliotekstjänst AB.

- Glasser, W. (1986). *Motivation i klassrummet*. Jönköping: Brain Books.
- Hedin, A. & Svensson, L. (red). (1997). *Nycklar till kunskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Imsen, G. (2000). *Elevers värld* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S.(1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Körling, A-M. (2003). Högläsning är föreläsning. I Norberg, I. (red.). *Läslust & Lättläst* (s.110-113). Lund: Bibliotekstjänst.
- Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
- Liberg, C. (1993). *Hur barn lär sig läsa och skriva*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindgren, K. (2005, Augusti, 25). Minskning av behöriga till nationella programmen. *Skolvärlden*, s. 9.
- Lindgren, K. (2005, April, 21). Bokläsningens återupprättelse. *Skolvärlden*, s. 3.
- Lundqvist, U. (1984). *Litteraturundervisning*. Stockholm: Liber
- Lindqvist, U. (1995). *Läsa, tolka, förstå*. Eskilstuna: Almqvist & Wiksell.
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedins ordbok*. (1995). Höganäs: Bra Böcker.
- Nilsson, J. (1986). *Barn, föräldrar, böcker*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Nilsson, J. & Nilsson, U. (1991) *Fånga läslusten*. Ronneby: Nilsson & Nilsson.
- Norberg, I. (red). (2003). *Läslust och lättläst*. I Norberg, I. (red.). Lund: Bibliotekstjänst.

Nordlinder, E. (2004). Barns smak – att välja sin läsning. I Banér, A. (red.). *Barns smak – om barn och estetik* (s.37-54). Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet.

Rimsten – Nilsson, K. (1981). *Barnböcker och läslust*. Avesta: Stegeland.

Skolverket. (2000). *Svenska*. [Elektronisk]. Tillgänglig:

<http://www3.skolverket.se/kiO3/front.aspx?sprak=svkar=0405&infotyp=23&skolform=11&id=3890&extraId=2087>

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Vygotskij, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.

Wingård, B. & Wingård, B. (1994). *Lässtimulans i skolans vardag*. Solna: Ekelunds.

# Bilagor

## Bilaga 1

Intervjufrågor till lärare:

1. Vilket år är du född?
2. Hur länge har du arbetat som svensklärare?
3. Vad innebär läslust för dig?
4. Hur arbetar Du med att skapa/främja läslust hos dina elever?  
Exempel på följdfrågor: Berätta hur? De elever som saknar läslust och läsvana? Hur arbetar du med böcker? Vilka böcker använder du dig av just nu? Läsmiljö? Tid att läsa? Författarbesök? Hur väljs bok?
5. Läser du böcker högt med dina elever?
6. Hur viktigt är det med högläsning för att skapa/främja läslusten hos eleverna?
7. Hur får du information om nya barn och ungdomsböcker?
8. Läser du böckerna innan du presenterar dem för dina elever?
9. Tycker du att det är viktigt att dina elever läser skönlitterära böcker? Varför? Varför inte?
10. ”Det spelar ingen roll vad de läser, huvudsaken är att de läser” . Håller du med?
11. Känner du att du har den kunskap som krävs för att skapa/främja läslusten hos dina elever?  
Om inte: Hur skulle du kunna förbättra din kompetens?



## Bilaga 2

Intervjufrågor till elever:

1. Vilket år är du född?
2. Tycker du om att läsa? Varför?  
Om inte: Vad beror det på?
3. Hur ofta läser du en bok?
4. Läser dina föräldrar/syskon/släktingar/kompisar böcker?
5. Hur tycker du att det är att läsa?
6. Hur tycker du att du läser? Bra/snabbt/dåligt/långsamt?
7. Tycker du det är viktigt att kunna läsa?
8. Hur uppfattar du ordet skönlitteratur?
9. Hur arbetar ni med böcker i skolan? Olika sätt?
10. Tycker du att du får vara med och bestämma vilka böcker ni ska arbeta med i skolan?
11. Hur skulle du vilja arbeta med böcker i skolan?
12. Vad är det som gör att du får lust att läsa en bok?

**Högskolan i Trollhättan / Uddevalla**  
Institutionen för individ och samhälle  
Box 1236  
462 28 Vänersborg  
Tel 0521 - 26 40 00 Fax 0521 – 26 40 99  
[www.htu.se](http://www.htu.se)