



Litterära resor - en inspiration för ungdomar

Ulrika Almér

**Examensarbete 10 p
Utbildningsvetenskap 41-60 p
Lärarprogrammet
Institutionen för individ och samhälle
Höstterminen 2007**

Litterära resor - en inspiration för ungdomar

Exploring Literature – an inspiration for young people

Arbetets art: Examensarbete 10 poäng, Lärarprogrammet
Titel: Litterära resor – en inspiration för ungdomar
Engelsk titel: Exploring Literature – an inspiration for young people
Sidoantal: 39
Författare: Ulrika Almér
Handledare: Ingemar Rådberg
Examinator: Monica Orwehag Hansen
Datum: 08 2007

Sammanfattning

Bakgrund: Människans förmåga att kunna läsa och skriva väl anses viktig och framhävs ofta, inte minst från samhälls- och skolhåll. Läsförmågan förknippas med läsförståelse, vilket är viktigt om man skall kunna ta del av och bidra till ett demokratiskt samhälle. Men allteftersom samhället och kulturen förändras ändras också villkoren, nya inflytande krafter växer sig starkare. Inte minst de mediala krafterna förefaller ta allt mer av vår tid. Detta kan kanske innebära att intresset och behovet att läsa är i farozonen. Innan studien inleddes tog jag del av forskning om läsvanor, för att förstå hotbilden mot skönlitterär läsning bland ungdomar.

Syfte: Syftet med studien är att undersöka ungdomars intresse för och upplevelse av skönlitteratur i den nya tidsåldern där skönlitteraturen möter konkurrens från andra fritidsfaktorer. Har de intresse av skönlitteratur? Vad påverkar dem att läsa eller inte läsa? Hur påverkas de av läsningen?

Metod: Undersökningen grundar sig på en kvalitativ metod, med halvstrukturerade intervjuer med åtta sjundeklassare. Ansatsen är hermeneutisk och min strävan har varit att rimligt tolka informanternas svar på forskningsfrågorna.

Resultat: Resultatet visar att ungdomarna uppskattar litteratur och att den skönlitterära läsningen finns där som ett intresse parallellt med andra fritidsfaktorer. I min studie framkom det att konkurrensen från mediala krafter som dator och TV inte verkade inverka menligt på dessa ungdomars intresse att läsa. Litteraturen tjänar istället både som en distraktionskälla i deras vardag, som de anser sig behöva och en inspirationskälla som ger dem nya krafter och tankar och framkallar lust och motivation i deras tillvaro.

Innehåll

Inledning	1
Syfte och frågeställningar	1
Bakgrund	2
Läs- och skrivförmåga – viktigt för både samhälle och individ	2
Sociokulturell bakgrund påverkar hur vi lär	4
Läs-vaneundersökningar speglar läsförmåga och samhällsförändringar	13
Teoretiska utgångspunkter, en sammanfattning	16
Metod	17
Resultat	21
Diskussion	33
Referenser	
Bilaga 1	
Bilaga 2	

Inledning

Dagens samhälle och skola har intresse av, i det närmaste också krav på, att individen ska utveckla en god läs- och skrivförmåga för att bli en god samhällsmedborgare i vårt demokratiska samhälle. Läroplanen innefattar mål för elevers lärande att utveckla dessa förmågor. Det kan konstateras att skönlitteratur är ett bra redskap som tränar individen att utveckla språkförmåga och tänkande enligt forskning och teorier om hur vi lär.

Dagens samhälle ser helt annorlunda ut än det gjorde för tidigare generationer. Inte minst mediala krafter får ett allt större inflytande över vår tid. Vad får detta för konsekvenser för ungas intresse för litteratur? Finns intresset att läsa skönlitteratur hos individen, d v s de unga, eller har samhällsförändringarna och medias inflytande medfört att deras intresse minskat?

Samhällets och skolans intresse av att utbilda goda medborgare är starkt och förenligt med individens ambitioner att lära läsa, skriva, tänka och förstå. Skönlitterär läsning kan vara en väg som förenar dessa mål med lusten att för egen del skapa en erfarenhetsgrund. Jag vill undersöka och är intresserad av elevers inställning till skönlitterär läsning och hur den påverkar deras liv, deras attityder och värderingar.

Syfte och frågeställningar

Syfte med studien är att tolka åtta ungdomars uppfattningar om skönlitteratur och hur läsningen påverkar deras liv. Har de tid och intresse för läsning? Vad händer inom ungdomarna i mötet med skönlitteratur? Jag vill få en uppfattning om ungdomarnas förhållningssätt och dess orsaker. Studien begränsas till att undersöka ungdomar vars modersmål i första hand är svenska. Jag har i studien inte tagit hänsyn till informanternas bakgrund avseende deras föräldrars utbildningsnivå, något som jag vet många liknande studier gjort, eftersom mitt intresse utgår mer från ungdomarnas utsagor om sig själva och deras intresse för läsning. Föräldrarnas utbildningsbakgrund kom i intervjuerna inte i fokus.

Mina frågeställningar är:

- Har ungdomarna intresse av skönlitterär läsning (i konkurrens med andra fritidsfaktorer)?
- Vad påverkar dessa ungdomar att läsa eller inte läsa skönlitteratur?
- Hur påverkas dessa ungdomar av sin läsning?

Bakgrund

Under denna rubrik kommer jag att redogöra för en del av tidigare forskning inom tre områden, angelägna för mina forskningsfrågor. Jag börjar med att ge en bakgrund till det samhälleliga intresset och utbildningsväsendets uppdrag att utbilda goda samhällsmedborgare och litteraturens roll i det målet. Jag fortsätter sedan med att berätta något om modern sociokulturell teori inspirerad av Vygotskij och hur den miljö vi växer upp och lever i kan påverka vårt intresse att läsa och lära. Eriksson menade att det grundläggande mänskliga behovet att söka identitet kännetecknar ungdomsåren, men Ziehes socialisationsteori ger uttryck för att de som är unga idag möter väldigt många fler olika värderingar och kulturyttringar än tidigare generationer, vilket kanske gör identitetssökande hos unga svårare än tidigare, också detta behandlas helt kort. Därefter kommer jag att förklara begreppet *literacy* och didaktiska perspektiv knutna till literacy i fokus. Jag avslutar detta avsnitt med att presentera de förutsättningar som ligger till grund för att man ska bli en aktiv läsare samt berättar om några litteraturforskarens syn på skönlitteraturens betydelse för unga läsare. Slutligen redogör jag för några större tidigare studier om ungas läsvanor. För att mina teoretiska utgångspunkter som presenteras i forskningsbakgrunden tydligare ska definieras väljer jag att kort sammanfatta detta i ett enskilt avsnitt.

Läs- och skriveförmåga, viktigt för både samhälle och individ

Myndigheten för skolutveckling (Frykholm, 2003) presenterar en kunskapsöversikt om att läsa och skriva, baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet. Jag menar att den speglar samhällets intresse av hur viktigt det är att svenska medborgare har god förmåga att läsa och skriva för att kunna ta till sig kunskap och ha tillgång till sina demokratiska rättigheter och skyldigheter. Det är i individens intresse att lära sig läsa och skriva för att fungera socialt i vardagen. Att kunna läsa innebär också en mindre risk för utanförskap. Rapporten nämner att vuxna med läs- och skrivproblem också som förälder kan uppleva ett utanförskap på grund av sin bristande förmåga, när man t.ex. inte kan stödja sina barn med läxor. ”Kraven på läs- och skriveförmåga för att på ett fullvärdigt sätt leva i samhället sätts högre idag, både i arbetslivet och i privatlivet” (Frykholm 2003, s 8).

Rosén och Gustafsson (2006) menar också att människor som inte kan läsa far illa, vilket strider mot vår humanistiska människosyn och våra demokratiska samhällsprinciper. Författarna förklarar läsning och läsförståelse som svårfångade fenomen då läsning är möten med olika slags texter som är skrivna i och läses i olika syften, medan skriftspråket och dess former ständigt förändras.

Läroplanen, (Lpo 94)

De aktuella riktlinjerna och målen för lärande i grundskolan är formulerade i läroplanen, Lpo94 (2001) och i Kursplaner och betygskriterier (2000 b). I kursplanerna anges mål att sträva mot samt mål att uppnå efter femte respektive nionde året. Där står tydligt att skolans värdegrund och uppdrag bygger på demokratiska värderingar. Att det skrivna ordet har stor betydelse i dagens samhälle betonas också i Lpo 94 (2001), vilket skapar förståelse för att samhället ställer krav på förmåga att kunna hantera, och ta till sig och värdera texter. När barn använder språket, utvecklar de sin språkförmåga samtidigt som de lär om sig själva och sin omvärld.

Skolans verksamhet bygger på demokratiska värderingar och ska enligt Lpo 94 utformas i överensstämmelse med ”grundläggande demokratiska värderingar” (Lpo 94, 2001, s 7). Det innebär respekt, delaktighet i verksamheten och med tilltagande ålder ett fördjupat ansvar för eget arbete och skolans miljö. Skolan måste vara en social och kulturell arena där skilda åsikter och värderingar kan få mötas, eftersom skolan ska främja ”förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (2001, s 5). Lärares uppdrag är att överföra dessa demokratiska värderingar och stimulera till lärande så att varje elev växer med uppgift och ålder.

Läroplanen pekar genom citatet ”språk, lärande och identitetsutveckling” på att identitet, språk och lärande är nära förbundna med varandra (2001, s 7). Att eleven upplever helhet eller ”överblick och sammanhang” (2001, s 7) i sitt lärande är viktigt. Skolan skall ta ansvar för att elever som slutar nian har utvecklat en god läs- och skrivförmåga: ”Skolan ansvarar för att varje elev efter genomgången grundskola behärskar det svenska språket och kan lyssna och läsa aktivt och uttrycka idéer i tal och skrift” (2001, s 12).

Språk och litteratur i kursplanen utgör en helhet

Läroplan och kursplan lyfter fram att ämnet svenska syftar till att utveckla elevers *literacyförmåga* genom att använda språket och också litteraturen som verktyg (2000 b; 2001). I ämnet svenska behandlas ”språk och litteratur som en helhet”, i enlighet med punkterna nedan (2000 b, s 96- 97):

- Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna rika möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater. (2000, s 96)
- Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven... utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse (2000, s 96)
- Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven... utvecklar sin förmåga att läsa, förstå, tolka och uppleva texter av olika slag och att anpassa läsningen och arbetet med texten till dess syfte och karaktär (2000, s 97)
- Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven... får möjlighet att förstå kulturell mångfald genom att möta skönlitteratur och författarskap från olika tider och i skilda former från Sverige, Norden och andra delar av världen. (2000, s 97)
- Skolan skall i sin undervisning sträva efter att eleven... stimuleras till eget skapande och till eget sökande efter meningsfull läsning samt till att ta aktiv del av kulturutbudet (2000, s 97).

I läroplanens *mål att uppnå* kan vi se uttryck för att skolan och samhället har intresse av att unga utvecklar medvetande och tanke genom att läsa. I kursplanens mål att uppnå i slutet av femte skolåret står att eleven ska kunna läsa med flyt samt ha tillräcklig kunskap av läsning för att kunna uppfatta budskap och händelser i böcker för sin åldersgrupp - och också samtala kring texter och upplevelser (2000 b, s 99). I slutet av nionde skolåret betonas förmågan att aktivt kunna delta i samtal och diskussioner på en djupare nivå. Målet förutsätter också att man kan sätta sig in i andra människors livsvillkor. Att kunna läsa ”för åldern avpassad skönlitteratur” från både Sverige och andra länder (samt därtill andra typer av texter) är ett annat mål. Till sist säger läroplanen om mål att uppnå efter nionde skolåret, att elever ska kunna läsa och reflektera över några skönlitterära skapelser av viktiga författare som haft eller har påverkan på människors liv och tankar (2000 b, s 100).

I kursplanens reviderade upplaga, 2000, kom också *det utvidgade textbegreppet* att bli inskrivet för första gången i kursplanen i svenska. Det utvidgade textbegreppet inkluderar nya medier; t ex TV, video, film, teater, Internet, dataspel och populärkultur. Centralt är förmågan att reflektera och värdera innehåll och uttrycksmedel i olika textgenrer samt att elever är aktiva. Man talar också om att utveckla olika förmågor istället för färdigheter, dock trycker man på att det inte bör ske enbart genom att lärare och elev kommunicerar, utan även genom att eleverna själva samarbetar och möts. Också litteraturen får en starkare ställning i den

reviderade kursplanen. Litteratur är en särskilt viktig källa till kunskap, eftersom den skänker ungdomar en möjlighet att tillägna sig litterära mönster och förebilder samtidigt som den bidrar med kunskap så att motbilder till rasism, extremism och stereotypa könsroller kan formas. I kommentarer till kursplaner och betygskriterier (2000 a, s 50) konstateras att ”flickor och pojkar läser på olika sätt och väljer olika texter”. Den reviderade läroplanen vill därmed förtydliga lärares uppdrag att observera vikten av att de bägge könen får tillfälle att bredda sin läsning.

Sociokulturell bakgrund avgör hur vi lär

Här kommer jag att framför allt berätta om Vygotskijs teori för lärande, som innebär att vår sociokulturella bakgrund och vår omgivande miljö påverkar hur vårt intresse att läsa och lära ser ut och utvecklas.

Språk och motivation centralt för lärande

Ett sätt att medvetandegöra och öppna sinnen är att läsa skönlitteratur. Skönlitterär läsning kan skapa en mer nyanserad horisont att uppfatta och tolka verkligheten ifrån. Filosofen och reformpedagogen Dewey (1859-1952) påpekar i en av den pedagogiska vetenskapens verkliga klassiker ”Demokrati och utbildning” från 1916 (2005), att det krävs ett öppet medvetande för att individen ska tillägna sig ny kunskap. Ett stängt medvetande, där nya intryck inte bearbetas, skapar istället fördomar. Han menar också att motivation och intresse är avgörande för resultatet, hur man lyckas lära och förstå. Den som ständigt har sitt intresse på annat håll får svårt att förhålla sig till det hon läser eller undersöker.

Vygotskij (1896-1934) menar att människan lär genom att själv vara aktiv; genom erfarenheter och upplevelser. Den socialt kognitivistiska teori han förespråkar innebär också att människan utvecklas i samspel med andra. Språket har där en central betydelse eftersom detta redskap främjar tänkande och problemlösande funktioner. Språk och tänkande, också metakognitiva aspekter hör enligt Vygotskijs synsätt nära samman. Vi lär i samspelet med andra, genom kommunikation och social samvaro. Språk (ordets yttre sida) och tanken (ordets inre sida) förenas (Dysthe, 1996). Vygotskijs infallsvinkel är sociokulturell – vilket innebär att omgivningen lägger grund för individens förutsättningar att utveckla tankeförmåga, språk, mental och personlig utveckling. Begreppsbilden skapas utifrån vilken kultur vi möter och har sin grund i goda relationer (i synnerhet till föräldrarna). Det är i undervisning och dialog, genom förebilder och goda relationer med äldre, t ex föräldrar och lärare, som barn stöttas att utveckla begrepp och nya lärdomar. De erfarenheter och upplevelser ett barn bär med sig inverkar på hur språkförståelse utformas (Dysthe, 1996; Wood, 1999; Säljö, 2000). Säljö menar (2000) att mänskligt lärande bör förstås i perspektiv av hur vi kommunicerar efter vår sociohistoria, vår kulturella bakgrund. I likhet med Vygotskij säger han att kunskap utvecklas i samspel mellan människor för att sedan bli en del i den enskilda människan.

Vygotskij talar om *den närmaste utvecklingszonen*, den zon som barnet befinner sig nära, men ännu inte klarar av. I undervisning idag blir det allt vanligare att, som Vygotskij förespråkade, utgå från elevers kunskapsnivå och egen aktivitet. Lärare stöttar elever genom att handleda och uppmuntra dem att på egen hand och med hjälp av lämpliga strategier samt uppgifter nå ny kunskap – nå nästa utvecklingszon. Det är genom att samspela med andra, i aktiviteter som ligger snäppet över elevens egna aktuella utvecklingsnivå nästa utvecklingsnivå kan nås. Enligt Vygotskij har barn olika zoner för *proximal utveckling*, utvecklingszoner (Vygotskij, 1999; Wood, 1999).

Taube (2007) menar att det i Sverige var först under 1950- och 60-talen som forskare började intressera sig för hur barn lär ur ett vidare perspektiv. Efter 1970 sjönk intresset och övergick i minnesforskning. Men från slutet av 1970 har intresset åter ökat (Taube, 2007). Hon säger också att de moderna kognitiva inlärningsteorierna som förutsätter ett samspel mellan egen aktivitet och lärande idag är högaktuella. Förhållningssättet kräver att man aktivt och systematiskt söker kunskap, interagerar med sin omgivning och det man använder sig av för att lära. Kunskaper nås genom att man lär sig använda tillgängliga strategier och genom att man vet hur lärandet går till. Det kräver i sin tur att eleven lärt sig utveckla kognitiva aspekter såsom strategisk förmåga och metakognitiv förmåga (en medvetenhet om egna tankeprocesser). Det kräver också ett klassrum där lärare på ett medvetet och systematiskt sätt låter språket stå i centrum och ser till att det finns gott om tid och utrymme i skolan att få elever intresserade av läsning, alltså att låta elever tänka, använda fantasin, reflektera och diskutera innehåll och innebörder av läsning. Genom språket kan tänkande och utveckling ske (Vygotskij 1999; Stensson, 2006).

Inlärningsmaterialet måste också vara anpassat efter intresse, kunskap och förmåga. Hur man till slut greppar de nya kunskaperna handlar om hur väl man kan definiera, förstå eller använda sig av en inlärd strategi som ”att lära sig bli allt bättre på att lära sig” (Taube, 2007, s 36). Det är med Dysthes ord: ”det kulturella bagaget som eleven har med sig till skolan och det sociala samspelet som är en viktig del av själva inlärningsprocessen” (Dysthe, 1996, s 49).

Kort om identitetsforskning och modern ungdomskultur

Erik H. Eriksson var en av föregångarna inom identitetsforskningen. Behovet att i ungdomsåren finna sin identitet menade Eriksson är jämställt med andra grundläggande behov (mat, sömn, säkerhet, sexuell tillfredställelse). Identiteten förklarar Eriksson vara förknippat med människans uppfattning av vad som är jag. Identitetsbegreppet kan delas i tre aspekter: biologisk (förknippad med kön, utseende och kroppsuppfattning), psykologisk (känslor, intressen, behov och försvarsmekanismer) och social identitet (miljöns olika uttrycksmöjligheter och uttryckssätt, t. ex kulturer). Hur man lyckas lösa den utvecklingskris som i tonåren pendlar mellan identitetsförvirring och att skapa en trygg och stabil identitet, blir avgörande också för framtidens krislösningar och för hur identiteten kommer att se ut. (Hwang och Nilsson, 2003)

Nyckeln till en positiv lösning av ungdomskrisen går via samspelet med andra, både med jämnaåriga och vuxna. Andra personer fungerar som speglar som hjälper tonåringarna att skaffa sig en stabil bild av vilka de är (Hwang & Nilsson, 2003, s 240)

Ziehe (2006) är en känd socialisationsforskare som i sin forskning ger oss en bild av hur ungdomskulturer i västvärlden utvecklats genom generationerna. I början av 1900-talet visste ungdomarna ungefär hur deras liv skulle se ut eftersom omgivande kulturella normer var ganska lika i samhället (stat, kyrka, skola och hem). De olika kulturyttringar och värderingar individer möter idag är väldigt många fler. Att finna sig själv blir allt svårare för ungdomar när de ska söka sin identitet, likaså att orientera sig i hur omvärlden ser ut egentligen. Gamla värden ersätts av nya nästan i en takt som gör att det blir svårt att förhålla sig till hur dessa ser ut och vad de innebär. Nya krafter försöker prägla människor med sin kulturs värderingar. TV, det stora kommersiella utbudet, daghem och skola tar över allt mer av det Ziehe kallar socialisationen, fostran in i en kultur. Betingelser för lärandet ändras. Individualiseringen växer. Ziehe menar att det är viktigt att skolan står för en slags motkultur mot det ungdomarna möter i världen utanför. Här kan skönlitterär läsning och därtill kommunikativa sammanhang i skolan kanske bidra till att precis som läroplanen uttrycker ge ungdomar en

möjlighet att tillägna sig litterära mönster och förebilder samtidigt som den bidrar med kunskap. (Ziehe, 2006; Lindö 2007; Lpo 94 2001)

Literacy är ett komplext och mångtydigt begrepp

Jag vill i min studie särskilt peka på att innebörden av att kunna läsa har förändrats och är viktigare än någonsin förr. Också de åsikter Rosén och Gustafsson uttrycker (2006) gör gällande detta och de menar att läsförmågan idag är mer förknippad med läsförståelse än tidigare. Läsförmågan bestämmer om vi ska kunna söka och tillägna oss både information, kunskaper och färdigheter både i och utanför skolan och kunna kommunicera med vår omvärld, både nu och i framtiden. Att kunna läsa handlar om man ska kunna ta del av och bidra till ett demokratiskt samhälle.

Begreppet läs- och skrivförmåga är mer än bara läs- och skrivkunnighet menar Myndigheten för skolutveckling i sin kunskapsöversikt (Frykholm, 2003). Denna uppfattning ligger också till grund för mitt intresse att undersöka ungdomars intresse till litteratur, då jag själv anser att skönlitterär läsning bidrar till att öka denna förmåga. Därför presenterar jag här hur olika forskare och organisationer definierar termen *literacy*, för att genom detta spegla hur komplicerat det är att greppa hela vidden av vad läs- och skrivförmåga, literacy, egentligen är. Literacy är enligt Myndigheten för skolutveckling (Frykholm, 2003, s 9) ...

Förmågan att använda tryckt eller handskriven text, för att fungera i samhället och fylla kraven i olika vardagssituationer, för att kunna tillgodose olika behov och personliga mål, för att förkovra sig och utvecklas i enlighet med sina personliga förutsättningar.

Läs- och skrivkunnig är man med UNESCO: s definition, om man: "with understanding both read and write a short simple statement on his or her everyday life" (Frykholm, 2003, s 9). Programme for International Student Assessment (PISA) är ett internationellt OECD-projekt som syftar till att studera olika länders utbildningssystem och hur dessa bidrar till att rusta 15-åringar att möta sin framtid. Organisationen undersöker särskilt hur de kunskaper och färdigheter hos ungdomarna som är nära relaterade till vuxenlivet och det livslånga lärandet ser ut. Elevers förmåga att sätta kunskaper i ett sammanhang, att kunna tolka och reflektera över information och lösa problem anses särskilt viktiga. Organet har följande definition av begreppet literacy: "Förmågan att förstå, använda och reflektera över texter för att uppnå personliga mål, utveckla egna kunskaper och möjligheter samt att delta i samhället" (i Lindö, 2007).

Språkprofessorn Barton (2004) säger att literacy alltid måste ses i ett sammanhang med mänskliga aktiviteter, ett socialt och kulturellt samspel. Att utveckla förmågan att tala, läsa och skriva ger oss större möjligheter att växa som människor eftersom vi kan ta in fler nyanser i vårt sätt att se och reflektera över oss själva och vår omvärld.

Rosén & Gustafsson (2006), förklarar *reading literacy* som ett begrepp man använder för att markera vilken bred innebörd läsning har, istället för att använda enskilda ord som "läsförmåga, läskompetens, läskunnighet eller läsfärdighet" (s 34). Begreppet rymmer en föreställning om hur varje läsare samspelar med texten. De tankar och erfarenheter läsare har, påverkar hur han skapar mening. Författarna påpekar också att man måste utveckla strategier, innan man blir en god läsare, för att kunna reflektera och förhålla sig till texten. Att läsa gör man sedan, både för att koppla av och för att få information. På så vis kan läsare bredda sin erfarenhet i möten med olika texter, attityder och värderingar samt genom interaktion med andra. "Läskompetens, reading literacy skills – kan alltså förstås som en mångfald av kunskaper och färdigheter i ständig interaktion med individens tidigare erfarenheter, texten

och sammanhanget” (Rosén & Gustafsson, 2006, s 34). En god literacyförmåga innebär att ha kunskaper på att tala, läsa och skriva och att kunna lyssna, samtala, tolka, kritiskt granska, för att kunna argumentera och upptäcka samband mellan olika kunskapsområden, för att ta ställning och integrera ny kunskap med tidigare kunskap (Langer, 2005).

I Grundskoletidningen (Lindö, 2007) menar Lindö att det vidgade literacy begreppet är mångdimensionellt och komplext. Hon menar att begreppet måste förstås utifrån dess sociala och kulturella kontext. I tidigare läroplaner uttrycks andra behov som ansågs viktiga att utveckla. Med förändrade samhällsbehov förändras synen på literacy. Literacy är inte heller en förmåga som man utvecklar en gång och för alla. Istället växlar den konstant med olika sammanhang. Forskarna är överens om att det sociala och kulturella sammanhanget barnet växer upp i skapar en specifik literacykompetens hos varje individ. Det är inte bara skolan som har monopol på att utveckla barns literacyförmåga, andra krafter spelar en avgörande roll för utvecklingen (Langer, 2005).

Förförståelse och andra förutsättningar för läsning

Rosén & Gustafsson (2006) menar att det är först när läs- och skrivinlärning nått så långt att barnet lärt sig läsa flytande som det finns förutsättningar att vidga läs- och skrivförmågan genom att läsa mycket. Ordförrådet växer genom mötet med de nya ord som läsaren får stifta bekantskap med (och som sällan kommer till uttryck då vi talar). Genom läsning kan individen utveckla sin person och sina erfarenheter parallellt med att en stunds avkoppling och nöje.

Med läsningens hjälp kan elever utveckla kunskaper och färdigheter inom alla andra ämnen, läsningen ger tillträde till skönlitteraturens rikedomar. I bästa fall är läsning inte bara en källa till kunskap och information utan även till rekreation och personlig utveckling (Rosén m.fl. i Bjar, [red.] 2006, s 30).

All läsning startar i förförståelsen. Den utgörs av tidigare kunskaper och erfarenheter – inte minst erfarenheter av läsning. Om man kan avkoda ord men saknar förståelse för ords innebörder kan man inte läsa (Allard, Rudqvist & Sundblad, 2002). Rosén och Gustafsson (2006) menar att möjligheten för att man ska kunna bli en riktig läsare beror på om man har tillräcklig kunskap t.ex. kring hur olika texter konstrueras utifrån sina syften. Bakgrundskunskap växer fram genom att man använder språket och får många olika läs- och skriverfarenheter.

Att läsa med förståelse innebär att man kan tyda och förstå också mellan och bortom raderna. All information står inte i texten, påpekar Taube (2007). Läsförståelse bildas i ständig växelverkan mellan text och läsare, utan att läsaren är aktiv kan interaktionen eller samspelet inte ske.

Norberg (2003 a) antar att ungdomar som läser lite saknar intresse för böcker, speciellt skönlitteratur. Hon konstaterar att det troligen beror på att de inte förstår vad de läser. Dessutom har de inte tid, intresset på annat håll eller saknar förebilder. Jag sammanfattar hennes ”Hinder för läsning” i punktform (2003, se s 61-62):

- De kan inte läsa mellan raderna.
- De förstår inte liknelser, abstrakta begrepp, symbolik, satir eller ironi.
- De uppfattar inte innehåll. (Meningarna är längre och meningsbyggnaden kanske mer invecklad än de är vana vid ex. vis från ”chat-språket”).

- Koncentrationsförmågan räcker inte till för en hel bok, särskilt inte om den innehåller mycket tankestoff. ”Det går inte att klicka sig fram i en skönlitterär bok när man tröttnar, utan en skönlitterär bok läser man från pärm till pärm.” (s 62)
- De saknar läsande förebilder.
- Boken har i jämförelse med andra medier lågt status.
- Barn har en mycket uppbokad fritid och läsning kräver en lucka i schemat samt lugn och ro.

Att många faktorer påverkar läsutvecklingen påpekar också bl.a Lundberg och Herrlin (2006). Viktigt är att förstå att läsningens olika sidor samspelar med varandra och skapar en helhet. Alla elever utvecklas inte efter samma utvecklingsförlopp. En förutsättning måste finnas för att man ska utveckla ett intresse för att läsa, och det är att man förstår att texter har något viktigt att säga. Andra dimensioner som behöver utvecklas är fonologisk medvetenhet, avkodning av ord, flyt i läsning (automatisering + gjuta liv i meningen + förstå det lästa), läsförståelse samt intresse för läsning.

För att nå upp till vad man brukar kalla en god läsförmåga bedömer man att eleven måste läsa stora mängder litteratur. Tid och träning är sedan avgörande för utvecklingen. Det antal sidor som man måste läsas innan man läser bra menar Fylking (2003) är mellan 12 000- 20 000 sidor eller ungefär 150 häften och böcker. Lundberg och Herrlin (2006) talar om att det tar minst 5000 timmar att bli en god läsare.

Olika förutsättningar i och utanför skolan kan påverka individens villkor att söka och tillägna sig information, kunskaper och färdigheter. Läsforskare har i sina studier sett samband som tyder på att förhållandet mellan läsfärdigheter, läsvanor och attityder till läsning utvecklas i första hand i hem och skola. Detta påpekar författarna Rosén och Gustafsson (2006). De som i stor omfattning och i inspirerande sammanhang (genom högläsning och språklekar) utvecklar sitt språk och sin begreppsuppfattning får därmed också en högre motivation att lära sig läsa. Detta kan jämföras med de barn som har dåliga eller begränsade erfarenheter av tidiga läsaktiviteter och därmed får en försvårad process att lära sig läsa.

Enligt Rosén och Gustafsson (2006) säger Snow, Burns och Griffin (1998), att flera faktorer påverkar barns läsning gynnsamt. Genom att föräldrar själva läser eller uttalar sig positivt om läsning gynnar barns läsintresse. Också att föräldrar sprider en positiv bild av läsning på andra vis och uppmuntrar till läsning hjälper barns vilja att utveckla ett intresse att läsa. Det tryck på barnet eller den förväntan som föräldern uttrycker till sitt barn, beträffande skolprestationer och läsning påverkar likaså. Andra lässtödjande faktorer kan vara att se till att barnet har läsmaterial, att läsa tillsammans och samtala med barnet om läsning och litteratur.

Högläsning är en faktor som jag vill påpeka att många forskare (se exempel) menar är mycket viktig för att barn ska få möta och upptäcka läsglädje och fantasi, inte bara under småbarnsåren. Med högläsning kan alla ta till sig litterära upplevelser på sin egen nivå - vilket skapar meningsfullhet. Fylking (2003) säger att lässtunder skapar stunder av trygghet, glädje och positiv samvaro, samtidigt som språkutvecklingen gynnas både för de som själva är läsare och de som inte hunnit bli egna läsare. Lindö (2007) menar att berättar och högläsningstunder måste tas på allvar. Små barn kan i samtal och samvaro med vuxna reflektera och upptäcka kopplingar mellan berättelser eller genom skapande aktiviteter och lek. Hon pekar på att det är av vikt att barnen får många läsande förebilder i föräldrar och pedagoger.

Den välkände och uppskattade barn- och ungdomsförfattaren Chambers (1995) trycker på hur viktigt det är att man har en god och stimulerande läsmiljö runt omkring sig när man lyssnar till högläsning eller läser själv. Att skapa läslust handlar mycket om att ha god tillgång till många genrer av böcker, se till att lästiden inte blir för knapp och att man arbetar med *boksamtal*. (Boksamtalen innebär att kommunicera och reflektera, tolka det innehåll och de tankar böckerna föder gemensamt.) Högläsning under barndomen menar han (2005) vara en ovärderlig förberedelse innan vi tar oss an den svårare uppgiften att läsa på egen hand. Han säger, att vi varje gång då vi lyssnar på en text får ett exempel på hur den specifika texten är uppbyggd, hur den ”fungerar” och vad vi kan förvänta oss av den o. s. v. Chambers påpekar också att vi när vi lyssnar till högläsning, lär vi oss att texter kan tolkas på olika sätt.

Lundberg och Herrlins (2006) uppfattning som de ger uttryck för delar jag. De talar om vikten av att elever redan från starten får uppleva att läsning handlar om att med texter ta del av ett rikt meningsinnehåll, av något som kan vara viktigt – ”mening, glädje, betydelse, budskap, upplevelse och förståelse” (s 10). Skolans betydelse för att barn ska tränas att lära sig att förstå texter och de olika synsätt dessa för med sig är stor. Säljö menar (2000) att i skolan bör barn tränas att bygga strategier och utveckla en förståelse för hur andra tänker, med hjälp av socialt samspel under undervisning. ”Barnet agerar på detta sätt inte ensamt utan kommer in som en slags lärling i sociala samspel som vuxna redan bedriver” (Säljö, 2000, s 67). Detta synsätt delas av författarna Rosén och Gustafsson (2006). De konstaterar ”såväl förkunskaper som förståelsefrämjande strategier kan utvecklas genom undervisning” (s 35).

Läsförståelse och aktiv läsning

Lundberg och Herrlin (2006), berättar om själva läsprocessen. Läsförståelse utvecklas genom att barnen är aktiva och ställer frågor till sig själva, det lästa och till omgivningen - när de inte förstår. Ett tydligt uttryck för hur elever lyckats att utveckla sin läsförståelse, möter vi med elever som kopplar det lästa till egna erfarenheter och upplevelser. Stensson (2006) pekar på att en god läsare lärt sig syntetisera, att sätta ihop det vi uppfattar till en ny lärdom, att skapa helhet kring det lästa. På så vis formas nya idéer och tankar och ger nya perspektiv på tidigare kunskap. Lundberg och Herrlin (2006) menar också att uppfatta en inre föreställning (bild) om handlingen i texten bygger på förhandskunskap, man förstår och kan läsa mellan raderna. Att kunna uppfatta ett mönster, en röd tråd i berättelser vittnar om god läsförståelse. När man övervakar sin läsning och tar ansvar genom att lösa svårigheter med hjälp av strategier har man kommit långt.

Allard, Rudqvist och Sundblad (2002) klassificerar läsningen något annorlunda, i tre nivåer: den utforskande fasen (punkt 1- 12), den expanderande fasen (punkt 13-19) samt fas tre, *litterat läsande* vilken avser ett läsande där abstrakt och hypotetiskt tänkande har uppnåtts. Det innebär att kunna göra interferenser och föra hypotetiska resonemang om företeelser när man läser. Nu är man redo att kan läsa olika genrer av skönlitterära texter, sakprosa och förstå innebörder av metaforer och nya dimensioner allt eftersom på olika nivåer. Punkterna är tänkta att ge lärare stöd i sin bedömning av hur långt olika elever i klassen nått i sin läsutveckling, för att kunna stödja elever i deras utveckling. Detta läsutvecklingsschema används i stora delar av Sverige och Danmark, enligt ”Nya Lus-boken”.

En amerikansk läsforskare, Allington (2000), säger Stensson (2006) att det finns fem starka villkor att uppnå innan barn kan bli läsare, som skolan måste se till att sörja för: tid, böcker, strategier, samtal och flyt i läsningen. Enligt Stensson (2006) menar Pearson och Fielding (1991) att erfarna läsare använder strategier för att läsa. Genom att de medvetet eller omedvetet kopplar det de läser till egna erfarenheter eller till andra texter och kunskaper de

har om världen och sig själva. De ställer också frågor till texten och gör sig bilder i huvudet av det de läser. Samtidigt görs också interferenser, de söker dolda budskap och gör egna tolkningar. De vet vad som är viktigt i texten, kan sammanfatta och återberätta. De vet också hur de ska göra då de inte förstår vad de läser.

Skönlitteratur väcker många frågor och känslor att tala om. Norberg (2003 b) påtalar att elever som får möta bra texter, varvat med skrivande och diskussioner mognar och utvecklas i sitt tänkande. Chambers (2005) menar, vilket jag redan berört (se om boksamtal s 9) att bra samtal kring böcker gör att barn lär sig kommunicera, reflektera samt upptäcka fler dimensioner i tillvaron. De lär sig även att man kan prata konstruktivt om annat. Bjar och Liberg (2003) påpekar att det är i samspelet med andra som förmågan att uttrycka sig själv och ta till sig andras uttryck växer fram. Björk och Liberg (2006) menar att det är viktigt att träna läsaren eller skrivaren att möta texter med olika syften och ämnesinnehåll. Ju fler tillfällen och faktorer som bidrar till att utveckla dessa förmågor desto bättre. Liberg menar att arbetet med texter och textvärldar med fördel kan ske i mötet med många uttrycksformer, såsom tal, skrift, bild, musik eller rörelse (Liberg, 2005).

Norberg (2003 b) pekar på möjligheten att via skönlitteratur låta barn ta del av vårt eget kulturarv. I kulturarvet finns ett samband till skapande av identitet och gemenskap, av att vara en länk eller del av historien. Det är också viktigt att läsa böcker från andra länder och kulturer än vår egna. När läsaren möter och lär känna olika tankar, känslor och reaktioner som är annorlunda än de egna ges möjligheten att utveckla en högre grad av tolerans mot det annorlunda. Norberg vill framhålla att läsning av litteratur ger allmänbildning. Valet av litteratur måste överensstämma med målgruppens eller individens intressen och behov, för att ett intresse att läsa ska grundläggas.

Skönlitteratur är ett bra redskap i skolans undervisning tycker barnspråksforskaren Söderbergh (i Bergöö, Jönsson och Nilsson, 1997). Den syn som hon presenterar för hur vi lär oss tala, och som hon presenterade i början på 80-talet, borde uppmärksammas i skolans läs- och skrivundervisning anser hon. Jag tycker att den överensstämmer med hur skolans kunskapssyn ser ut idag. All undervisning säger hon, ska ske med funktionell anknytning så den upplevs av eleverna som meningsfull och inläring sker i samspel med andra. Söderbergh (i Bergöö, Jönsson & Nilsson, 1997, s 17):

1. Inläringen av det talade språket sker i samspel med andra människor där språk och handling tillsammans har en funktion.
2. Inläring sker i konkreta, för barnet begripliga situationer där orden får sin betydelse direkt ur sammanhanget.
3. Barnet lär sig själv genom att få tillfälle att använda språk.
4. Barnet upptäcker själv språkets inre struktur.

Att inta en passiv hållning när man läser och dessutom ha en dålig självbild skapar tvärtom dåliga förutsättningar för läsande. Taube menar att alla föds med en lust att lära och att det gäller att den lusten får finnas kvar. Hon säger att misslyckanden som ofta återkommer vid inläring kan innebära att den naturliga nyfikenhet och glädjen att lära nytt avtar. ”Vi föds med en lust att lära, men denna drift kan dämpas om den kommer i konflikt med vår lust att värdera oss själva positivt” (Taube, 2007, s 46). Rosén och Gustafsson (2006) menar att detta kan jämföras med begreppet ”Matteuseffekten” som Stanovich (1996) myntat och också förklarar vara den negativa spiral som de som ständigt misslyckas kan hamna i. Matteuseffekten refererar till bibelns kap. 13: ”Ty den som har har ska få, men den som inte har, från honom skall tas också det han har” (se Rosén & Gustafsson 2006, s 33).

Myndigheten för skolutveckling (Frykholm, 2003) varnar för vad som händer om barn inte stöttas tidigt i sin läsutveckling och hänvisar till samme Stanovich och "Matteuseffekten".

Fantasi och kreativitet utvecklar

Norberg (2003 b), menar att skönlitteratur kanske utvecklar fantasin mer än någon annan litteratur. En människa med fantasi klarar bättre att lösa uppgifter i sin vardag och hanterar problem lättare. Med fantasins hjälp utvecklas en förmåga att skapa egna bilder, till skillnad från de medier där man möter färdiga bilder (som i serier, TV och film.) Norberg menar att fantasi är till nytta i många sammanhang: vid inläring och skapande i alla former. Att se visioner är också en form av fantasiförmåga som stimuleras via läsning av skönlitteratur. Skönlitterär läsning både tillfredställer, skapar nya tankar, ger inspiration eller kanske ibland tröst. Känsloliv och empatisk förmåga tränas upp, likaså förmågan att sätta sig in i andra människors levnadsöden.

Vi får genom det skönlitterära mötet både djupa kunskaper samt nya tankar och idéer. Att få tillfälle och lust att via intryck och inspiration skapa något och uttrycka sig är viktigt och många pedagoger och forskare pekar på vikten av detta samband. I Vygotskijs bok "Fantasi och kreativitet i barndomen" (2002) kan vi ta del av Vygotskijs uppfattning kring fantasins betydelse för människans personlighetsutveckling. Boken har inte minst inspirerat den uppmärksammade pedagogiken vid daghemmen i Reggio Emilia i Italien. Vygotskij kallar kreativ förmåga för fantasi och menar att det är en form av medvetande, ett sätt att se på och tolka verkligheten utifrån egna upplevelser och erfarenheter.

Fantasins skapande aktivitet är direkt avhängig av rikedom och mångfalden i människans tidigare erfarenheter, eftersom dessa erfarenheter utgör det material som fantasikonstruktionerna byggs av. Ju rikare en människas erfarenheter är desto mer material förfogar hennes fantasi över. (1995, s 19)

Vygotskij skriver att det litterära, språkliga skapandet är det som är mest karaktäristiskt för skolåldern. När det gäller barns skriftspråk menade han, att barnets uttryck för tankar och känslor ofta är på en mycket lägre utvecklingsnivå än dess muntliga språk, barnet behöver tid att växa och möjlighet att beröras för att utvecklas. Vygotskij pekar också på vikten av att öka barns erfarenheter och fantasins kapital: "Såväl känslan som tanken styr människans skapande" (2002, s.26).

Läsningen fyller olika behov menar litteraturteoretiker

Rosenblatt (2006) lanserade redan 1938 begreppen *estetisk* och *efferent* läsning, vilket är angivelser för hur läsaren närmar sig en text. En estetisk läsning innebär att det är läsandets glädje och upplevelse som i centrum, medan efferent läsning handlar mer om att söka information och tolka, vilket man i första hand gör när man läser faktalitteratur. Varför man läser påverkar på så vis vilken genre, typ av bok, man läser. Det är viktigt att som ung få läsa utan pekpinnar, att någon talar om hur texten ska tolkas, att bara läsa på egna villkor och efter egna behov.

Rosenblatt (2006) ser också läsningen som ett ständigt samspel eller *transaktion* mellan läsare och text. Langer, (2005) kallar begreppet *interaktion*. Rosenblatt menar att i transaktionen är läsaren aktiv och läser på olika sätt beroende på var hon befinner sig i sitt liv och vilka behov hon behöver få utlopp för. De uppfattningar och den förståelse som uppstår genom läsningen sker i det unika mötet mellan text och läsare. Föreställningsvärlden är inte enbart en språkupplevelse utan omfattar vad en person tänker, känner och anar, ibland medvetet, ibland omedvetet. För unga är det i första hand en nyfikenhet, en jakt på nya erfarenheter i livet som

gör att man läser. Behovet av att lämna sin verklighet genom läsning kan också uppnås. Litterär läsning erbjuder en möjlighet ”till kompensation för brister eller misslyckanden genom en identifikation med en gestalt som äger andra egenskaper än vi själva” (2006, s 46) Människor som är olika oss själva, som vi möter i böckerna gör att vi själv får egen styrka samtidigt som vi kan prova att vara någon annan. Rosenblatt skriver att den unge läsaren i litteraturen lär sig se mönster och finna mening i sitt eget liv, likväl som han bättre kan förstå andra (2006, s 48).

Langer (2005) betonar hur viktigt det är att förstå och förhålla sig till det man läser för att kunna bygga egna textvärldar. Föreställningsvärldarna är den värld av förståelse som en person har vid en viss tidpunkt, en slags mental textvärld. Att textvärlden och de föreställningar vi bär med oss ser olika ut för olika individer beror på att de speglar de specifika kulturella och personliga erfarenheter vi har med oss just då. Det nya vi lär, förändras genom att vi talar med andra om det vi läser och skriver. Vad vi säger och hur vi handlar påverkas av den diskurs, det sammanhang vi lever i och hur vi utifrån det interagerar med vår omvärld. Ju mer vi läser desto mer ändras våra föreställningsvärldar. Vi själva och världen omkring oss förändras. Ett intellekt i ständig förändring medför att nya aspekter om oss själva, varandra och världen kan förstås.

Sarland (1991) visar på läsningens funktion. Han håller med Rosenblatt (2006) om att ungdomar som läser har ett stort behov att hitta karaktärer att identifiera sig med, att upptäcka sin egen värld och närma sig aspekter i livet som vuxna inte berättat så mycket om. Sarland förklarar att ungdomar gärna läser böcker där huvudpersonerna är lite äldre än de själva för att se hur de löser olika saker. Viktiga teman är makt och sexualitet.

Appleyard (1994) presenterar hur en persons attityd och förståelse till läsning förändras oberoende av bakgrund med tilltagande mognad och ålder. Appleyard, i likhet med Sarland (1991), menar att barn och ungdomar som läser har bakomliggande behov att läsa. Det främsta är att söka svar på meningen med livet. Olika karaktärer låter dem få ökade erfarenheter och möjliggör identifikation. Appleyard delar in läsningen i fem olika utvecklingsstadier, alla presenterade efter kapitel med samma rubrik som stadiet i Appleyards bok. Dessa stadier hjälper oss att förstå vilka behov som styr samtidigt som de beskriver hur läsaren läser.

Min tolkning av av Appleyards kriterier:

1. ”the reader as a player” (eller den lekande läsaren). I det här stadiet är barnet i förskolan och kan oftast inte läsa, så andra får läsa sagor och berättelser högt för henne. Genom mötet med fantasivärlden utvecklas hon/han.
2. “the reader as hero and heroine” (läsaren som hjälte och hjältinga). Nu är barnet i skolåldern och läser för att lära om den värld som omger honom/henne. I skönlitterära texter möter läsaren en bild av verkligheten, en helhetsbild som ger ordning och sammanhang. I 10 – 13 årsåldern blir karaktärer viktigare än handlingen i böckerna. Detta beror på att många funderingar finns hos läsaren som reflekterar över sitt egna liv mer än tidigare. Känslor är ofta både motsägelsefulla och djupa. Läsaren söker en personlighet som är mer mångfasetterad än tidigare att spegla sig i. Han/hon är på god väg mot den tänkande läsaren.
3. “the reader as a thinker” (den tänkande läsaren). Den tänkande läsaren blandar ungdomsböcker med böcker för vuxna. I ungdomsåren mellan 13 – 19 år är litteraturen en källa till insikter om skilda aspekter kring livets mening. Olika attityder och värderingar ställs mot varandra. Appleyard pekar på (s 100) tre faktorer som

särskilt inverkar på läsaren: Historien blir åtråvärd av läsaren därför att den upplevs som realistisk av läsaren. Läsaren känner engagemang och kan identifiera sig med karaktären, antingen för att hon/han känner igen sig, men ofta också för att personen motsvarar någon som läsaren själv gärna skulle vilja vara. Bra historier skapar mycket tankar hos läsaren.

4. "the reader as interpreter" (den tänkande läsaren). Nu är grundskolan över och läsaren utforskar litteraturen med mer systematik i högre studier. Man lär sig finna ytterligare mening med texter genom att studera nya sammanhang och nya synsätt.
5. "the pragmatic reader" (den vuxna läsaren). Den vuxna läsaren kan läsa på olika sätt och variera sin läsning. Hon/han läser av olika anledningar och väljer böcker efter de behov hon/han har för stunden (pragmatisk hållning).

Bergöö, Jönsson och Nilsson (1997) trycker på vikten av att skolan gör elever medvetna om olika aspekter i tillvaron genom att låta dem möta olika begrepp och relationer mellan fenomen. Begreppen behöver de för att förstå. Med hjälp av olika redskap kan elever närma sig nya "förståelsehorisont" (s 45). Skönlitteratur kan vara ett redskap som öppnar dessa vägar, barnen får hjälp att reflektera kring sina erfarenheter och analysera vad de upptäckt.

En mental textvärld hos en elev är inte densamma som vad eleven säger i tal eller skrift, påpekar Liberg (2006). Vi kan komma närmare hur den mentala världen ser ut genom samtal, genom att ta del av vad elever skrivit eller se hur de i bild framställt något. Att kommunicera är centralt för att kunna förstå.

Läsvaneundersökningar speglar läsförmåga och samhällsförändringar

Blickar man bakåt i tiden i Sverige så kan vi se att det länge varit viktigt att kunna läsa, eftersom den lutherska lärans intåg under 1600-talet, medförde ett intresse att alla medborgare skulle kunna läsa för att bättre förstå och följa de levnadsregler som Luther predikade, via den svenska översättningen av bibeln. Men *innebörden* i läsning och att kunna läsa, som jag tidigare varit inne på, förändras med samhällets förändrade krav. Läsförmåga är mer knutet till läsförståelse än tidigare, bara något decennium bort. Förklaringen kring begreppet literacy ger oss en bild av hur viktigt det är att ha en god läs- och skrivförmåga idag. *Förutsättningarna* i samhället att lära sig läsa har också märkbart ändras. Rosén & Gustafsson skriver om hur samhällets förändringar och värderingar påverkar utvecklingen (2006).

Elevers läskompetens d v s läsförståelse, läsintresse och inställning till läsning, är som framhållits tidigare ett resultat av både skola, lärarkompetens, hemmiljö, fritidsysselsättningar och egna förutsättningar. Med samhällsförändringar, värderingsförskjutningar och arbetsmarkandens svängningar förändras barns uppväxtvillkor och intressen. Det är inte bara skolsystemet som genomgått stora förändringar de senaste decennierna, samhället och världen runt omkring har också förändrats (2006, s 50).

Både samhälle och skola har ändrats mycket sedan jag själv gick i skolan och kravet på att ha god läskompetens har ökat både i Sverige samt i världen i övrigt. En av de mest omfattande studier som gjorts i Sverige kring elevers förmåga att läsa och förståelse av vad de läser är Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS 2001 (Skolverket, 2003). I studien deltog 16 000 9- 10 åringar svenska elever. Totalt var 35 länder involverade. Endast en del redovisas här. Det finns ambitioner att upprepa studien i cykler om 5 år. Forskare ser som viktigt att bevaka tendenser i barns läsutveckling.

Datastudien presenterades 2003. Genom studien kan vi få en god bild av faktorer som kanske inverkar på elevers förmåga att läsa, inom tre delområden: läsförmåga, läsvanor och attityder. Bland de 35 länder som deltog medverkade nio också i en trendstudie, Reading Literacy (RL) med önskan att jämföra resultaten mot en motsvarande studie från 1991 (3:e klassare). Även om barnen i studien PIRLS är yngre än ungdomarna i min egen kan jag få en förståelse i min egen studie av att studera andra läsvaneundersökningar. Eftersom studien är så omfattande och min egen studie måste begränsas, vill jag påpeka att jag ändå nöjer jag mig med att redovisa en liten del av de resultaten studien gav. Dessa resultat rör medias anknytning, och eventuella samband till läskompetens samt resultat som omfattar skönlitterär läsning (Skolverket, 2003).

PIRLS 2001 om skönlitterär läsning, medias inflytande och möjliga konkurrens

Rapporten ger oss en bild av att de unga i Sverige internationellt sett läser i högre grad än i övriga Europeiska länder. En positiv attityd till läsning har hela 54 % av de svenska barnen i år fyra (Skolverket, 2003, s 20). Det är nästan i samma utsträckning som barn i övriga länder. Av bokläsarna i Sverige är de som läser i liten utsträckning mindre än det internationella genomsnittet. PIRLS 2001 visar också att sambandet är tydligt mellan läsning av skönlitteratur och läsförståelse. Skönlitterär läsning är också vanligt i svensk skola i internationell jämförelse. 96 % av treorna och 98 % av fyorna uppger sig möta skönlitteratur en gång per vecka mot internationellt sett 85 % (2003, s 27). Svenska barn värderar sin egen läsförmåga högt och tycker i stor utsträckning att läsning är lätt. Flickor värderar sin läsning högre än pojkar. PIRLS 2001 rapporterar också att elever läser mycket på fritiden - både för nöjes skull, för att få information och för att lära sig något. Om man jämför med trendstudien ser man ändå i studien att läskompetensen hos svenska barn har minskat något mot för 10 år sedan. Forskarna söker förklaringar i ändrade läs-, medie- och datorvanor.

Medias inflytande på elever och möjliga konkurrens till läsandet bevakas också i undersökningen. 1991 framkom att de elever som såg på TV/video upp till ca 3,5 timmar per dag var de duktigaste läsarna. För de som tittade mer var situationen den motsatta. Läsprestationerna var lägst bland dem som tittat mer än 5 timmar per dag. En förklaring till dessa samband säger att ett begränsat tv-tittandet ger positivt utslag därför att barn får lästräning då de läser textremsan på TV, genom att se program som saknar dubbing men har textremsa (2003, s 23). Enligt PIRLS 2001 tittar 4: orna i studien både i Sverige och i utlandet till 63 % på TV nästan varje dag (Sverige år 3: till 60 %).

Att svenska barn använder datorer mycket framgår tydligt. Att läsa berättelser på datorn t.ex. är dubbelt så vanligt som i internationell jämförelse. Att skriva på datorn är ännu vanligare bland svenska barn och vanligast är det att spela spel på datorn. Pojkarna använder datorn till detta minst en gång per vecka till 86 %, flickor till 75 % (Skolverket, 2003, s 29). Skolverket påtalar att sambandet med det ökade datorbruket och läskompetens återstår att undersöka. Den kanske ytterligare medverkar till att förändra synen på vad läskompetens omfattas av, fastslår de (2003).

Mediebarometern 2004 spår ett ökat intresse att läsa hos unga

Mediebarometern är en oberoende undersökning som görs flera gånger varje år av NORDICOM. Mediebarometern vill belysa hur stor andel svenskar som en genomsnittlig dag tagit del av enskilda medier. Om resultaten därifrån 1979-2003 rapporterar Carlsson, Facht och Hellingwerf (2004). De säger att boken trots att medielandskapet förändrats med elektronikens framfart och trots att Internet aktiverar många unga, fortfarande har en stark ställning. Läsningen hos unga ökar menar de. Uppgången kan bero på olika faktorer som

sänkt bokmoms, bättre tillgänglighet av bokförsäljning, att pocketboken nått ut till många fler läsare, att olika läskampanjer och att globala medier blivit succéer. När det gäller barnens ökade intresse för läsning tippar man att böckerna om Harry Potter haft effekt. Facklitterär läsning minskar dock. Fler ungdomar läser betydligt mindre, en kvart om dagen, än för 25 år sedan. Motsvarande längre tid ägnas åt TV. Ändå läser fler ungdomar än vuxna var dag. De största konsumenterna är flickor 9 -17 år, hela 59 % att jämföra med pojkarnas 47 % (2004, s 7). Bland dem som läser böcker är dryga 75 % läsare av skönlitteratur, inkluderat barn- och ungdomslitteratur. Av läsarna är 54 % kvinnor, 34 % män (2004, s 10). Den största bokläsande gruppen är mellan 9-14 år (dessa läser dock kortare tid än tidigare). 87 % att de läser för nöjes skull, 17 % för arbete eller skola (2004, s 11).

Färre använder Internet, läser kvällspress eller ser på video än de läser böcker. Men läsning av böcker kommer långt efter TV-tittande, radiolyssnande och läsning av morgontidningar. Med högre utbildning ökar vana att läsa både skön- och facklitteratur. Bruttotiden för medieanvändning har inte ökat under det sista decenniet efter 2000, trots ökad fritid och ett allt mer omfattande medieanbud. Tidigare åstadkom kabel TV debuten samt nya TV kanaler liksom Internet en märkbar ökning av bruttotiden. Bokläsare verkar intressera sig för att använda Internet mer än andra kategorier. Av dessa är fler män än kvinnor.

Orsaker till förändrat läsintresse

Om man ska sammanfatta dessa tendenser kan man konstatera att ungdomar läser mindre än för några årtionden sedan och med sämre resultat i läskompetens (även om Sverige fortfarande toppar den Internationella ligan, enligt PIRLS 2001). Mediebarometern (Carlsson, Facht och Hellingswerf, 2004) pekar trots detta på ett ökat bokläsande (bortsett från den avvikelse facklitterär läsning utgör). Också i Dagens Nyheters nätupplaga (Ivarsson, 2007) kan man läsa en artikel publicerad den 7 februari 2007 där en journalist, Ivarsson konstaterar att ”boken är förloraren i kampen om de ungas tid”. Ivarsson menar att det är lätt att misstänka att det minskade bokintresset beror på ett ökat intresse för TV, datorer och tevespel bland unga. Ahlinder, den i artikeln intervjuade direktören på Svenska förläggarföreningen är inte oroad eftersom 2006: s års siffror visar en ökad försäljning av böcker på 7 % ökning från året innan.

Ivarsson (2007) får sällskap i sina åsikter av Göteborgspostens (GP) kulturchef Byström. De tycker att det är förändrade medievanor som bidrar till att dra ner läsandet. Byström (2007) uttrycker att Sverige mycket snabbt förändrat sina dator- och internetvanor. Han har studerat den senaste Mediebarometern som publicerats en vecka tidigare, varpå han i GP den 3 juni konstaterar att det skett en del förändringar i Sverige som är ”anmärkningsvärda”. Under 2006 konsumerar svenskarna media nästan en halvtimme mer än året innan, i sammanlagt sex timmar och åtta minuter. 2005 var svenskarna ute på nätet i genomsnitt 53 minuter per dag, att jämföra med att svenskar läser 20 minuter per dag i genomsnitt. Den tid svenskarna lyssnar på radio och ser på TV är 109 respektive 101 minuter (Byström, 2007).

Svenskarnas medievanor, Internetanvändande och TV-tittande, är faktorer som inverkar på läsintresset. Undersökningar visar att inverkan inte enbart är negativ, utan i lagom dos kan det stimulera intresset och förmågan att läsa. I likhet med vad Skolverket (2003) säger i sin rapport, menar jag att de *bakgrundsfaktorer* som spelar in på utvecklingen av svenskarnas läskompetens kan vara många, förutom att våra media vanor förändrar bilden. Också samhället ändras. Där ingår en ökad kommersialisering som bl. a åstadkommer att texter sprids på många nya sätt och med hjälp av kreativa och starka påverkansmetoder.

Skolbilden i Sverige är förändrad. Skolans huvudman har flyttats från stat till kommun; friskolor har startats och föräldrar fritt kan välja skola. Vi har en ny läroplan (Lpo 94) och en ny kursplan i svenska (även för svenska som andra språk). En större spridning av elever i olika åldrar finns då skolstarten är flexibel. Och klasstorleken har ökat. Alla dessa faktorer kan i sig inverka på hur barn lyckas utveckla sin läsförmåga (Skolverket, 2003).

Teoretiska utgångspunkter, en sammanfattning

Min syn på lärandeteorier är inspirerad främst av Vygotskij, men också av andra teoretiker som i likhet med honom framhåller att barn (och vuxna) lär i sociokulturell kontext. Vygotskij betonar att kunskap kommer av att vara aktiv i lärandet och genom att samspela med andra. Då detta sker utvecklas både barnets språk och kognitiva sidor, också metakognitivt. Lärandet måste synliggöras för att kunna förstås, vilket kräver att vi använder språket för att kommunicera kring vad det är som sker inom oss. På så vis, genom att reflektera över begrepp och innebörder och sätta kunskaper i sammanhang som gör dem begripliga, lär vi oss utveckla det metakognitiva tänkandet. Vi lär oss hur vi lär och att utveckla strategier att nå denna kunskap. För att detta ska lyckas krävs det handledning från skolan. Med rätt handledning och inspiration kan barn utveckla ett djupare intresse att själv lära och ta del av erfarenheter. Vuxna i gemen bör vara inspirerande förebilder och barn kan också lära av varandra, i samtal och lek och annan samvaro. I likhet med vad forskare, som jag fört fram i denna kontext menar, förespråkar jag därför ett klassrum där alla är aktiva i meningsfulla aktiviteter för lärande. Jag menar att det är genom språket, i alla dess former, som vi människor skapar våra referensramar och identiteter. Vi utvecklas eller socialiseras in i olika kulturer, vi skapar allt fler egna attityder och värderingar allt eftersom vi lär oss om oss själva och vår värld.

I den bakgrundsbild jag har lämnat har jag velat visa att olika villkor bör uppfyllas innan en mer utvecklad literacyförmåga är möjlig att uppnå. Att läsa litteratur stimulerar och utvecklar både språk, identitet och kunskap genom de erfarenheter läsandet medför. Ju fler läsande erfarenheter man gör och ju högre grad av förståelse man utvecklar allt eftersom, desto mer kan man utveckla egna tankar och bilda sig en egen uppfattning om saker och ting. Text och läsare ger och tar av varandra och vidgad erfarenhet föder nya kunskaper. Ny kunskap är i högsta grad förenligt med fantasi, lust och glädje, och uppnås bl. a. genom att läsa skönlitteratur. Att lära sig reflektera och lära sig hur man lär och utveckla sin metakognitiva förmåga är andra viktiga dimensioner som jag menar att skönlitterär läsning kan tillföra.

Som lärare lyder jag under riktlinjer och mål för lärande formulerade i läroplanen, Lpo 94 (2001). Den kan förklaras och förstås om den ses i sitt kulturella och historiska sammanhang. Läroplaner från olika tider speglar dess aktuella samhällsmönster och värderingar. Den aktuella läroplanens innebörder har i hög grad diskuterats av olika samhällsforskare, språkforskare, politiker eftersom de begrepp som används i läroplanen är mångtydiga och svårtolkade. Läroplanen, med tanke på att den kan vara svårtolkad, hålls levande genom diskussioner. Molloy (2002), berör i sin doktorsavhandling problematiken med att tolka begreppen i läroplanen. Hon menar att för att uppnå läroplanens mål krävs att lärare synar och arbetar med det sammanhang de arbetar i, för egen del och i arbetslaget. Detta för att utveckla en förståelse kring det förhållningssätt man har i denna kontext, litteraturläsning och ämneskunskap. Individuer och klasser fungerar olika och kräver olika förhållningssätt. Lärare bör sträva efter att tillgodose varje elevs behov. Detta är särskilt viktigt då begreppen och målen i läroplanen är vida och oprecisa.

Metod

Syftet med studien är att belysa och tolka åtta ungdomars uppfattningar om varför de läser skönlitteratur. Vad händer inom ungdomarna i mötet med skönlitteratur? Vilka behov ligger bakom att de läser? Jag vill få en uppfattning om dessa ungdomars förhållningssätt och dess orsaker. För att kunna bilda mig en uppfattning och nå förståelse för hur ungdomarna uppfattar sig själva som läsare och hur de upplever sin läsning har jag använt mig av kvalitativa intervjuer för att uppnå empirisk kunskap om personens vardagsvärld ur den intervjuades eget perspektiv. Kvale (1997), menar att kvalitativ metod fungerar väl då man vill försöka förstå relationen mellan intervjupersonens livsvärld och honom/henne själv. Tekniskt sett är den kvalitativa forskningsintervjun halvstrukturerad, den är varken ett öppet samtal eller består av ett strängt strukturerat frågeformulär. Med de kvalitativa intervjuerna ville jag, i likhet med Trost (1997), komma åt *hur* informanterna tänkte, handlade, funderade, kände vid intervjutillfället.

Hermeneutik - vad innebär det?

Ett sätt att vinna kunskap är att samtala. Detta synsätt är särskilt förknippat med hermeneutisk filosofi och en strävan att finna giltig och gemensam förståelse. Därför har jag valt denna metod att söka förståelse av de erfarenheter som intervjuerna ger (Kvale, 1997). Sjöström (2006), berättar att begreppet *hermeneutik* har sitt ursprung i det grekiska Hermes, gudarnas budbärare. I hermeneutiken söks budskap. En text, här i form av det informanterna uttrycker, bär bud till oss om något. Hermes tolkade gudarnas ofta dunkla budskap så att människorna skulle förstå dess innebörd. Begreppet ifrågasätts ibland vetenskapligt. Hermeneutisk forskning kan, för dem som är skolade i traditionell naturvetenskap såsom psykologi, sociologi och medicinsk vetenskap förefalla oprecis och subjektiv. Inom humanvetenskapen, historia, litteraturvetenskap, antropologi och etnologi försöker man förstå människan, tolka det hon säger och gör, genom att ta del av olika bilder. På så vis kan ny kunskap nås, som ökar förutsättningarna att förstå en unik person och hennes sammanhang. Detta överensstämmer med Libergs uppfattning att vi kan komma närmare elevers mentala värld genom samtal, då kommunikation är centralt för att kunna förstå (Liberg, 2006).

Människan existerar visserligen inom givna villkor (arv, uppväxtmiljö, andra människor, naturlagar), som ger förutsättningarna – sätter ramen i form av möjligheter och begränsningar – för hennes handlingar. Men inom dessa ramar väljer hon sina handlingar, och hon är ensam ansvarig för sina val, hon är dömd till frihet. ... Människan tolkar sin omvärld och det som händer henne betyder något för henne. Och mot den bakgrunden väljer hon sina handlingar. (Starrin & Svensson, [red] 2006, s 76)

Målet för humanvetenskaperna och den hermeneutiska forskningen är att se helheter, *förstå* handlingar och företeelser utifrån sitt unika sammanhang, den kunskap vi kan tolka handlingen eller företeelsen från. För att kunna se helheten måste också delarna studeras och tolkas. Vi kan genom att jämföra delar med helheten, få bättre möjligheter att förstå och förhålla oss till andra i deras unika sammanhang. Inom naturvetenskaplig forskning förklaras, förutsägs och kontrolleras orsakssammanhang genom att mäta och jämföra (Sjöström, 2006).

Något om hermeneutisk analys och tolkning

I min studie har jag försökt förstå och rimligt tolka informanternas svar på mina frågor. Svaren på frågorna i intervjuerna har studerats ingående, i sin helhet men också varje del för sig, och åter. Ödman (1994) skriver, att hermeneutiken erkänner att när vi tolkar så görs det alltid utifrån aspekter, vi kan aldrig utesluta oss själva i den situation vi just nu befinner oss i. Så även om vi flitigt läser på vad andra studerat utgörs vår förståelse av världen utifrån det faktum att vi lever i en viss tid och kultur. Det faktum att man är medveten om detta, bidrar

till att man kan se på text och sammanhang utifrån sammanhangets kontext och ändå genom att kritisk betrakta finna förståelse och mening. Barbosa da Silva och Wahlberg (2006) påtalar också att fakta alltid är perspektivberoende och att vi i mötet alltid har en föreställning om innebörd, en förförståelse. Genom tolkningsprocessen förändras denna, därför är det viktigt att beskriva utgångsläget så att forskningen kritiskt kan granskas. Min förförståelse kan ses i min forskningsbakgrund, som utgör mitt forskningsperspektiv.

Martin Heidegger (1889- 1976), Hans- Georg Gadamer (1990- 2002) och Paul Ricoeur (1931- 2005) är några av dem som i vår tid utvecklat den hermeneutiska traditionen. Gadamer (i Ödman, 1994) menar att tolkningsarbetet blir överkomligt om tolkare och text kommer från samma förståelsehorisont och svårare om texten som ska tolkas härstammar från annan tid eller kultur än vår egen. Språket utgör en central plats, själva förutsättningen, för att text och tolkare från olika tider och horisonter ska mötas.

Gadamer (i Ödman, 1994), påpekar att den metod forskaren bör använda, snarare ska handla om att lyssna på språket, vad som uttrycks, än att använda sitt intellekt till att tolka in speciella betydelser. Viktigt är istället att lyssna sig fram till vad som uttrycks: ”Texten ska således inte i första hand granskas och observeras, så som läggs under min dissektionskniv”.

För att kunna förstå texters mening måste man också finna frågorna som texten ger svar på. Att begripa, är enligt Ödman (1994) en kognitiv akt som inte förändrar det vi redan vet utan bara innebär att något nytt läggs till det gamla, medan *förståelse* aktiverar vår etik och våra känslor. Förståelsen gäller människans existentiella villkor medan begripandet handlar om att förklara enskilda pusselbitar av den större bild vi söker förstå. Först när vi har helheten klar för oss kan förståelsen infinna sig. Ödman förklarar hur Heidegger menar att begreppen förståelse och tolkning (1994, s 18) måste förstås: ”världen och förståelsen är inflätade i varandra”. Tolkning och förståelse befinner sig i ständigt samspel och Heidegger menar att det liksom i förhållandet mellan världen och förståelsen, också finns dialektik mellan olika sätt att se och sätt att tolka.

Ricoeur (1977) hävdar att förståelse kan nås via språket, i dialogen. Människan talar alltid om något, och när hon kommunicerar refererar hon till en verklighet. Med andra ord är det som informanterna säger, en hänvisning till den verklighet de uppfattar. De uppfattningar de lyfter speglar också deras förhållande till litteratur och text. Litterära texter har sin egen värld att förstås utifrån. Ricoeur menar att litteraturläsning utvidgar horisonten för hur människan uppfattar sig själv. Ricoeur är känd också för att begreppet *misstänkens (misstänksamhetens) hermeneutik*, som han menar vara en förutsättning vid tolkning. Denna hållning innebär att man samtidigt som man upprätthåller ett ständigt kritiskt tolkande har ett misstänksamt och konstruktivt lyssnande. Med denna hållning följer ett krav att vara kritisk mot sig själv i rollen som forskare. Att vara öppen inför texten, att verkligen lyssna och ta emot i detta fall vad informanterna säger, kan ge en möjlighet till ny kunskap.

Den hermeneutiska cirkeln eller samspelet mellan del och helhet

Pendlandet mellan del och helhet som kännetecknar förståelsen, benämns genom begreppet *den hermeneutiska cirkeln*. Delen är exempelvis en persons medvetande eller handlande medan helheten då är hans liv, sociala miljö eller historiska epok (från Filosofi lexikonet, 1988). Det är sambandet mellan del och helhet, mellan förståelse, tänkande och tolkning som cirkeln vill gestalta. Man kan också likna cirkeln vid en spiral för att visa att processen är ständigt öppen. Heidegger påtalar att förförståelsen står över innebörden hos en helhet eller de delar som ger helheten. Med detta menar Heidegger att cirkelns objektivitet inte kan existera

utan det subjektiva (tolkningen). Tolkningen bygger på och utvecklas i ett historiskt sammanhang, samtidigt bidrar ny kunskap till att ge riktning till vad vi erfar. Genom tolkandet och den nya förståelsen skapar vi ny kunskap. Med ny kunskap kanske vi också ändrar riktning på hur vi agerar och tänker (Ödman, 1994; Dewey 2005). Ödman menar att den hermeneutiska cirkeln innefattar vad frågan handlar om, själva frågan samt det som man söker finna. De data som används bestäms utifrån frågeställningar, vad som finns att tillgå efter det att etiska överväganden gjorts. Sedan tolkas och tillskrivs de olika delarna, för sig och i sitt sammanhang samt i relation till andra kända och tänkbara förhållanden, sin innebörd.

Kännetecknande för hermeneutisk forskning är att systematiskt ifrågasätta och pröva sina tolkningar, tills det står klart vilken tolkning som förefaller vara rimligast. Därför har jag strävat efter att ständigt syna både mina forskningsfrågor och intervjufrågor kritiskt, för att upptäcka om jag tolkat in något fel eller påverkat svaren med en klumpigt formulerad fråga. Med följdfrågor under intervjuerna försökte jag närma mig den innersta kärnan av vad informanterna uttryckte. Jag har också studerat informanternas svar både i bitar och i sin helhet, och lyssnat till texten (vad informanterna berättade) mycket noga. Jag har studerat det som framkom under intervjuerna och tolkat det utifrån allt som är känt av mig kring informanterna.

Urval

Jag genomförde åtta intervjuer med ungdomar från år 7 i en skola i Västra Götaland under maj månad 2007. De åtta ungdomarna gick i tre klasser och hälften var flickor respektive pojkar. Några av ungdomarna hade föräldrar som var födda i annat land än Sverige, en av ungdomarna var adopterad från annat land än Sverige. Mitt val att intervjua denna åldersgrupp (13-14 åringar) baserar sig på en förhoppning att de hunnit bli relativt erfarna läsare i stånd att kunna reflektera kring sitt eget förhållande till skönlitterär läsning.

Urvalet av intervjupersonerna gjordes efter det att jag fått tillstånd av ansvarig rektor och lärare samt informerat de respektive klasserna om att jag ville intervjua ett antal personer och i samband med det fått sexton frivilliga anbud. Vid urvalet tog jag sedan hjälp av en lärare som hade mer kännedom om ungdomarnas olika personligheter och deras attityder till läsning. På så vis blev urvalet något strategiskt. Syftet var att kunna få viss variation i svaren från de intervjuade. Dessutom valdes intervjupersonerna ut jämnt med hänsyn till kön. Eftersom intervjuerna också bygger på frivillighet misstänker jag att de som har lite erfarenhet av skönlitterär läsning inte i lika hög grad var intresserade av att delta i studien, trots att jag snarast uppmuntrade också dem att medverka. Jag skulle gärna ha sett att flera informanter också haft en lägre grad av litterärt intresse. De som blev informanter presenteras i studien med fingerade namn. Namnet ger dock en fingervisning om vilket kön personen har.

Intervju och bearbetning

Jag strävade efter att ge intervjuerna formen av samtal och hade med utgångspunkt från studiens frågeställningar en intervjuguide med halvstrukturerade frågor (bilaga 1). En möjlighet att ställa uppföljningsfrågor till informanternas svar fanns, beroende av hur intervjusamtalet förlöpte. Intervjuguiden innebar att frågorna inte var exakt lika formulerade från intervju till intervju. Snarare fungerade intervjuguiden som en slags kontroll att jag hade fått med de frågor jag bedömt varit väsentliga i intervjuerna.

Informanterna kom till sin intervju under en tid som de själva fått godkänna som lämplig. Den lokal vi förfogade över under intervju-sessionerna var ett mindre grupprum, åtskilt från de

vanliga klassrummen. Där kunde vi vara ostörda den stund intervjun pågick. Intervjuerna registrerades på dator, så att jag som intervjuare kunde koncentrera mig på ämnet och samtalet. Den första intervjun gav en indikation om att intervjuguiden var relevant i förhållande till studiens frågeställningar men också till vilken ungefärlig längd intervjuerna kunde beräknas ta att genomföra. Den första intervjun var också den som blev längst. Till viss del kan orsaken förklaras av den frispråkighet och ganska utdragna berättarteknik som informanten hade, men till viss del tror jag även att tiden orsakades av min orutin. Denna första intervju pågick ca 30 minuter, övriga ca 20 - 25 minuter. Informanterna verkade vara trygga med den något ovanliga situationen och de svarade villigt och med intresse på ställda frågor efter förmåga. Intervjuerna har i stor utsträckning tagit formen av samtal. Vid omsättning av ljudband till text kom jag återigen nära samtalen vilket gjorde att jag fick god minneshjälp trots att det samtidigt var en tidsödande process att översätta. Jag har hört samtliga intervjuer, i delar och som helhet flera gånger och kompletterat utskrifter med egna anteckningar.

När jag tolkat och analyserat texten har jag använt mig av ett hermeneutiskt förfaringsätt som bygger på att jag när jag analyserat texten, tolkar både del och helhet tills alla eventuella oklarheter undanröjts. Delarna och helheten i intervjuerna och det som framkom kring informanterna, bringade nya perspektiv till den kunskap som fanns innan studien inleddes. Hermeneutiken innebär också att jag tagit till vara på den förförståelse jag haft då jag tolkat eftersom den varit nödvändig för att kunna tolka.

Under bearbetning av intervjuerna började jag med att läsa igenom intervjuerna. Därefter arbetade jag med att finna mönster i intervjufrågor och forskningsfrågor, t. ex att finna attityder till olika fenomen och därefter gjorde jag djupare tolkningar av specifika yttranden. Jag har bemödat mig om att arbeta från det konkreta till det mer abstrakta. Det jag särskilt intresserade mig för att hitta har varit informanternas egna attityder och värderingar kring litterär läsning, på vilket sätt och hur läsningen påverkar dem i deras liv. Jag har efter det att jag analyserat utsagorna jämfört dem med forskning (såsom Appleyard, 1994; Langer; 2005, och Rosenblatt; 2006), om tonåringars identitetsbildningsprocess och litterär läsning.

Forskningsetiska perspektiv

Jag har lagt mig noga vinn om att följa de goda etiska normer som Vetenskapsrådet (Forskningsetiska principer, 2002) anser gälla humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning; samtyckeskravet, konfidentialitetskravet, nyttjandekravet och informationskravet. Ansvarig personal på den aktuella skolan kontaktades och jag fick ett godkännande att genomföra intervjuer innan jag tog kontakt med eleverna, först genom att informera klasserna i dess helhet, sedan med enskilda elever som "värvats". Kvale (1997), menar att en risk finns att den intervjuade svarar enligt vad som förväntas av honom och därför informerades inte informanterna i detalj om studiens syfte. De informerades dock om att studien handlade om ungdomars läsvanor, oavsett graden av läsintresse.

För att få ett informerat samtycke informerades informanterna om att deltagandet i undersökningen var anonymt och frivilligt. Jag klargjorde igen att det insamlade intervjumaterialet skulle användas endast i undersökningssyfte, utan att röja deras identitet. Fingerade namn har används för att skydda informanternas integritet, också när det gäller personer de pratar om. Med tanke på vikten av konfidentialitet förvarades och förvaras ljudinspelningarna på ett säkert ställe, vilket informanterna också fått veta. Ett missiv (bilaga 2) skickades också hem till föräldrar med information och kom tillbaka med namnunderskrift att de godkände intervjuerna.

Studiens trovärdighet

Om en studie kan sägas vara trovärdig, ha validitet, beror på om valet av metod undersöker det den är avsedd att göra medan studiens reliabilitet handlar om att i detalj söka beskriva forskningsprocessen (Kvale, 1997). För att säkerställa validiteten utgick intervjuguiden från frågeställningar som skulle svara mot forskningsfrågorna och som kändes relevanta för studien. Ambitionen från min sida var också att vara lyhörd för samtalets riktning samtidigt som jag kritiskt och konstruktivt lyssnat till innehåll. Informanternas svar följdes upp med följdfrågor för att jag skulle bättre skulle kunna klarlägga vad som menades.

Vid analysarbete har jag eftersträvat att söka förståelse för vad som framförs i intervjuerna genom att gå från del till helhet och tillbaka, söka en rad möjliga tolkningar och efter bästa förmåga låta texten tala. När jag tolkat texterna har jag försökt förhålla mig så neutralt till det som framförs som möjligt. Jag är medveten om att jag, liksom de informanter som uttalat sig i studien, är en produkt av arv, miljö, kultur och tidsepok och inser att mina tolkningar kan vara färgade till viss del av detta. Men jag har eftersträvat att verkligen lyssna för att göra rimliga tolkningar.

Resultat

I denna del kommer jag att presentera analysarbetet med sammanfattade tendenser, likheter och skillnader, viss klassificering och specifika mönster. Observera att vissa ord i detta avsnitt kommer att stå inom citattecken för att tydligt ange att det är informanternas egna ordval som används. Ett ord som informanterna väldigt ofta använder är benämningen *kompisar*, vilket jag i studien istället benämner kamrater. Likaså använder jag istället för deras ord *tjejer* och *killar* orden flickor och pojkar.

Nuvarande situation och intresse

Jag var intresserad av ungdomarnas fritid eftersom jag ville sätta det i relation till deras intresse av skönlitteratur. Det var i analysarbetet relevant för mig att skapa en bild av informanternas fritid för att söka mönster och för att få en uppfattning om hur deras attityder till skönlitterär läsning ser ut i förhållande till övrigt som spelar in.

När informanterna berättar om sina fritidintressen förklarar de också hur deras familjebild ser ut. Här förekommer variationer både vad det gäller intressen och familjesituation, hur man bor och hur stor betydelse kamrater har. Vad det gäller familjebilden kan inget specifikt nämnas mer än att ingen har större familj än som mest två syskon (ett fall). Två stycken bor med bara en förälder, en därutöver bor med sin mamma och hennes pojkvän, övriga bor med båda föräldrarna och eventuella syskon. Samtliga ungdomar verkar dock trivas med sin nuvarande situation. En av informanterna, Bea, säger att hennes uppväxt var "ett helvete", svår, men hon förefaller må bättre nu, något som hon främst anger skolbytet för två år sedan och de kamrater som hon fått nu vara orsak till. Jag återkommer till Bea längre fram, eftersom läsningen också haft en viss betydelse för henne, när hon mått dåligt. En annan av informanterna, Fanny, benämner de flesta av sina intressen med orden "vi gillar" och pratar då om sin familj, i något exempel åsyftar hon sig själv och kamraterna när hon pratar om "vi".

Rent allmänt kan jag konstatera att skönlitterär läsning har konkurrens av andra intressen hos informanterna, men står sig väl i konkurrens om ungdomarnas tid. Tre av flickorna nämner skönlitterär läsning som viktig fritidssysselsättning bland övriga fritidsaktiviteter (Anna, Hanna och Fanny). Två av pojkarna nämnde boken spontant bland övriga intressen (Daniel och Eric). När jag utläser vad de övriga, Bea, Calle och Gustav, säger om läsningen förstår jag

att böckerna, trots att de inte nämner dem spontant som en specifik fritidssysselsättning, ändå fyller en viktig plats i deras liv, som de inte vill vara utan.

Vissa nyansskillnader av fritidsintressen hos flickor och pojkar

En av flickorna, Anna, säger sig inte vara beroende av att ha många kamrater att umgås med efter skoltid. ”Jag tycker inte det behövs” säger hon. Istället tycker hon att det är viktigast att ”man har någon i skolan, som man kan prata med och så”. Fanny, träffar kamrater mest på helgerna eftersom hon inte anser sig hinna under veckorna. Bea är mycket lycklig över sina kamrater och umgås mycket med dem. Antalet kamrater uppgick sist hon räknade till ”ungefär 102 stycken”, vilket jag anser bekräftar hur viktigt det är för Bea att ha vänner särskilt som hon för två år sedan nästan inte hade någon i sitt liv som brydde sig om henne, enligt vad hon själv säger. Hanna umgås i *grupp* med ett gäng flickor, sammanlagt är de sju stycken. De gör mycket tillsammans. Samtliga pojkar uttrycker att de har många kamrater som de umgås med på fritiden. När flickorna umgås blir det ofta genom att ”mysa” eller ”bara vara” (ibland också med kanin, hund eller häst delaktig i myset). De handlar kläder eller går på stan, fikar. De nämner för all del också andra sociala sysselsättningar som olika former av träning och att spela i band eller lajva (spela rollspel) tillsammans. Det förefaller då ofta röra sig om sysselsättningar de gör med andra än de vanliga kamraterna.

I övrigt har både flickorna och pojkarna enskilda intressen av skapande karaktär. Aktivt musicerande förekommer: Två pojkar och en flicka spelar flera instrument, sjunger och medverkar i ett band. Någon nämner att de försöker skriva låtar själv. De skriver berättelser eller dikter, fotograferar, målar, eller skriver musik och sjunger. Pojkarna nämner inget ”mys eller bara vara” som flickorna gör, istället talar de om att de tränar och sportar i olika former eller spelar musik i band. Bea är den enda som talar om ”flick- och pojkvänner”.

Jag frågade inte informanterna särskilt om hur mycket de umgicks med kamrater från motsatta könet, men fick i samtalen som helhet en känsla för att ungdomarna inte umgicks vardagligt med motsatt kön i vänkretsen. Däremot omfattar deras läsning av både ungdoms- och vuxenlitteratur frågor som berör vänskap och kärlek mellan man och kvinna, pojke och flicka i viss mån. Detta berör jag mer längre fram.

En sammanfattning av detta är när det gäller flickornas behov av kamrater att det ser lite olika ut. Pojkarna däremot tillkännager alla att de umgås mycket med kamrater på fritiden. En tendens jag möjligtvis kan utläsa av det informanterna berättar, är också att flickornas kamrataktyviteter har en något annorlunda karaktär än pojkarnas.

Medialt intresse i relation till skönlitterär läsning

TV-tittande verkar inte förekomma i någon större utsträckning alls i informanternas liv, men förekommer säkert i någon grad. Snarast kanske det är så att ingen känner att de är slav under tittandet och det är det de gör uttryck för i intervjuerna. Kanske kan det också vara så att de faktiskt har större behov av att träffa sina kamrater och göra annat än att titta också. En av pojkarna, Gustav, säger att han gillar att titta på TV: ”jag kollar rätt mycket på MTV eller TV 6, om jag inte har något annat att göra”. Man kan förstås undra över om han uttrycker sig så för att i det närmaste ursäktas och därmed förklara anledningen till tittandet med att det bara är när han verkligen inte har något att göra som han tittar. Calle säger i likhet med vad de flesta av informanterna uttrycker: ”jag tittar inte så mycket på TV, men det händer väl kanske ibland att jag hänger vid TV: n”. Anna nämner i förbifarten när hon pratar om sitt intresse att läsa deckare, att hon ”gillar att kolla på sådana tv-serier också”. Jag förstår att hon tittar på

deckarserier även om hon inte specifikt nämnt tv-tittandet bland sina intressen. Bea ser med förkärlek på japanska tecknade filmer.

Flera av informanterna nämner också film när vi pratar om läsning. Calle uttrycker en viss förståelse för, som jag uppfattar det, att flera väljer att titta på film istället för att läsa och säger också att han själv ofta föredrar att hyra en kul film än att läsa boken. Han har redan nämnt att ”de flesta böcker blir ju film”. Anna berättar att när hon ser på film, ”Seven” och har läst boken först som filmen bygger på, blir det ”tokigt”, hennes bilder i huvudet stämmer inte med det filmen vill gestalta: ”Det är därför som det inte stämmer när man ser filmen på riktigt, för då blir det andra bilder.”

När det gäller datoranvändning så är det bara en av flickorna, Bea, som säger att datorn tar mycket tid i hennes liv och det handlar då om att ”det är lätt kontakt med kompisar och så”. De övriga säger att de chattar, men inte i någon större omfattning, utan de träffar hellre sina kamrater ”live:” Man går väl in någon gång på dagen och tittar om man fått något mail eller så. Man är inte inne i fem timmar.” Fannys förklaring till i vilken omfattning hon använder datorn. Flickorna kommunicerar via mail och spelar något lite på datorn, men ingen säger att de lägger mer tid på datorspel än någon gång, då och då. Calle uttrycker att han lägger ner en del tid på datorn, då MSN och Lunar, alltså chatprogram. Det gör också Eric och Gustav, de verkar tycka om att chatta med kompisar. Eric är den enda av pojkarna som säger att han tycker om att spela mycket datorspel. Calle nämner att han laddar hem musik via datorn. När det gäller att använda datorn vid skolarbete och liknande är det ingen som nämner datorn spontant som källa, dock frågade jag inte alla specifikt om detta.

Musiklyssnandet tar däremot mycket tid i anspråk för flertalet ungdomar i min studie, men de säger sig också lyssna samtidigt som de gör annat. Jag uppfattar att de därmed vill säga att de kan göra annat samtidigt. Musik lyssnar informanterna på via Mp3 spelare och radio, någon laddar hem musik från dator.

Informanternas intresse för media förefaller inte vara en så stor konkurrens till litterär läsning som jag trott. Ibland är det lättare att slötitta på TV eller film än att läsa, men det verkar inte förekomma i någon högre grad enligt informanterna. Jag ser en viss tendens till att datorn hos pojkarna i större utsträckning än hos flickorna upptar tid och pojkarna tenderar också att använda datorn inom fler användningsområden än flickorna. Musiken är en viktig del i samtliga informanters liv, men lyssnandet förefaller ofta ske parallellt med andra aktiviteter.

Informanternas val av genre och böcker

Vilken typ av litteratur dessa 13- och 14-åringar läser är lite olika, men det handlar ju om skilda personligheter och form av intressen så det förvånar inte. För det första handlar det om böcker som i mina ögon ligger *långt från verkligheten*, nämligen fantasy och i ett fall även science fiction. Titlar som nämns är ”Harry Potter” men också ”Eragon” och ”Sagan om Ringen” av Tolkien. Författare som nämns är förutom J. K. Rowling (författare till ”Harry Potter”) en annan fantasyförfattare, David Eddings.

Sju stycken av informanterna nämnde att de gärna läste *verklighetsnära litteratur*, den andra stora kategorin. De uttrycker sig på olika sätt när de berättar om att de gärna läser böcker som jag valt att kategorisera under rubriken verklighetsnära litteratur. Kategorin verklighetsnära skönlitteratur kan med informanternas egna ord beskrivas: ”drama som hänt eller kan vara verkligt”; ”romaner, om de är riktiga och så”; ”romaner och lite mer om livet”; ”realistiska böcker; ”lite så där verklighetsbaserat gärna”. Jag förstår att det kan röra sig om böcker som

är hämtade direkt från verkligheten men också böcker som inte har hänt på riktigt men skulle kunna hända. Den pojke som inte specifikt uttrycker sitt intresse för denna kategori till skillnad från övriga, säger ändå att han gärna läser självbiografier. Något man väl kan säga hör hemma under kategorin. På så vis uttrycker alla intresse för att läsa böcker som anknyter till verkligheten.

De titlar som nämns är flera. En bok med okänd titel om en flicka som kom till Auschwitz men också Liza Marklunds böcker "Asyl" och "Gömnda", som handlar om en kvinna undan förföljelse och misshandel från mannen. David Pelzters bok "Pojken som kallades Det" om en uppväxt i förtryck och förnedring i hemmet. "Bakom stängda dörrar" av Kristina Hansen, Bengt-Åke Cras & Agneta Cras som handlar om sexuellt utnyttjande av en far mot sin egen dotter.

Samtliga informanter läser ungdomsböcker i någon utsträckning, även om en pojke säger att det är "inte så vanligt" och flera informanter nämner att de i allt högre grad också läser böcker skrivna för vuxna. Ungdomsböckerna handlar också om ämnen som anknyter till verkligheten i hög grad. Dessa ämnen är ofta livsfrågor, etik och moral i olika former. Ingen uttrycker ett specifikt intresse att läsa om kärlek som enskilt ämne. Vad jag kan utläsa av deras utsagor får de "lagom doser" av detta som motsvarar deras behov införlivat genom övrig handling, både vid läsning av ungdomsbok samt läsning av vuxenlitteratur.

Ungdomsböcker innehåller ofta inslag av ett tredje intressefält, nämligen *spänning*. Långserieböckerna försöker hitta sina läsare via spänningen. Flera informanter läser gärna böcker från detta tredje intressefält, spänningens. Anna, läser med förkärlek spänningslitteratur i form av skräckberättelser, gastkramande spänning alltså. Hon berättar med målande beskrivningar om flera böcker och minns titlarna. Några är: "I nattens djungler" samt "Skuggornas demon" (av författaren Amelia Atwater Rhodes). Dessa böcker är vampyrromaner om den unga författaren Jessica som möter vampyren hon skriver om i sin bok.

De böcker informanterna väljer att läsa av specifik vuxenlitteratur är då i första hand verklighetsanknuten litteratur, även deckare och kriminalromaner (som i viss grad också utspelar sig just i verkligheten och speglar tänkbara scenarion). Deckare och kriminallitteratur läser hälften av ungdomarna i studien - Anna, Calle, Eric, Hanna. "Natten till den fjärde november" av Karin Fossum är en bok som nämns i den genren. En annan är "Pyramiden" av Henning Mankell. En pojke, Eric, nämner thrillers, gärna av Desmond Bagley.

Tre av pojkarna nämner också genren äventyr, Calle, Daniel och Gustav. En av flickorna, Hanna, nämner ungdomsserien "Sweet Valley High" som också är närmast att betrakta som ett slags äventyr (långseriestil) skriven i första hand kanske för flickor. "Sune", "Bert", "Kitty" och "Enid Blytons böcker" är i likhet med "Sweet Valley High" en typ av enklare ungdomsböcker (av långseriekaraktär med lika innehåll från bok till bok, enkel intrig och samma huvudpersoner) som informanterna inte uppger sig läsa särskilt mycket av. Flera stycken påpekar också att de inte läst särskilt många böcker i den genren. Om det förekommit är de mestadels avklarade redan. Daniel säger: "jag läser rätt mycket, riktiga böcker. Inte sådana där riktiga böcker, som typ Bert och så utan mera vuxenböcker!" Men en viss skillnad finns här. Calle är en av dem som medger att han läser böcker av Enid Blyton, Bert eller svenska ungdomsdeckare och liknande ibland, vad han läser beror på vad han orkar. Han säger: "Ibland gör jag väl det, det beror lite på hur jag känner mig..." Om deckare, kriminalromaner och äventyrsböcker ska anses härröra till verklighetsnära litteratur eller

litteratur som hör till spänningskategorin kan diskuteras. Jag tror att de snarast består av en mix av dessa båda.

Informanternas läsning omfattar i viss utsträckning, både i ungdoms- och vuxenlitteraturen, av frågor som berör vänskap och kärlek mellan man och kvinna, pojke och flicka. Det här ämnet uppfattar jag själv som att det borde vara av ganska stort intresse för åldersgruppen som sådan. Men ingen berättar specifikt om att de gärna läser om kärlek eller sex, utom kanske Calle som berättar om sitt intresse att läsa om relationer mellan flicka och pojke med orden:

Jag håller på att läsa en bok nu, men jag kommer inte ihåg vad den hette... Den handlar lite mer om tonåringar och kondomer. Jag fick den i förrgår. Jag kommer inte ihåg vad författaren hette...

Det är mer vanligt hos dessa informanter att läsa om dessa frågor i den genre de läser, som ett integrerat tema. Som jag uppfattar det får de läsa om vänskap och kärlek mellan könen, om relationer och sex som en parallellhistoria till annat som händer, den egentliga handlingen. Anna förklarar i vilken omfattning det händer att hon läser om kärlek och relationer, den speglar hur detta intresse att läsa om detta ser ut också hos flera andra.

Det kanske blir mer så här... att jag inte precis läser sådana där romantiska böcker, man och kvinna så där... Det är säkert någon ungdomsroman eller någonting... Det gör ingenting om det blir lite kärlek. I typ kriminalromaner om dom har sin fru, då blir det lite...

Sammanfattande, när jag analyserar vilken typ av genrer informanterna läser, ser jag ett intressemönster som går åt två eller tre olika håll. Grovt förenklat bildar dessa två stora kategorier (*verklighetsnära eller verklighetsfrämmande läsning*) eller möjligen tre. Den tredje kategorin, *spänning*, är i mina ögon en mix av de båda andra om man gör en grov kategorisering. Underliggande teman som kärlek och relationer är integrerade i övrig handling och inte ett specifikt intressefält för informanterna. På liknande sätt anser jag att man skulle kunna säga att informanternas tydliga intresse att läsa spänning ändå inte i mina ögon bildar ett tredje intressefält då spänning finns både i fiction och realistiska skildringar. Istället anser jag att intresset att läsa spänning likväl som kärlek kan integreras i de två övriga stora intressefält jag hittade av informanternas favoritlitteratur, där olika genrer kan sorteras in. Dock kan samma individ intressera sig för mer än en av dessa kategorier eller intressefält, så sker i flera fall vad jag kan utläsa.

Läslusten och läsinflytande faktorer tidigare i livet

Om läslust och läsvana ska infinna sig krävs att flera samverkande faktorer spelar in. Där har läsande förebilder och högläsning en viktig plats. Jag ville få en känsla för i vilken uträkning informanterna varit med om att någon läst för dem när de växt upp och om de haft människor i sin närhet som inspirerat dem att läsa genom att själv vara en förebild och ställde därför frågor om detta. Jag frågade också när informanterna började läsa böcker.

En av flickorna, Bea säger att hon inte ofta varit med om högläsning, men att det när det hände var mamma eller storebrorsan som läste. När jag frågade vad hon tyckte om det får jag veta, att hon hade svårt att lyssna. Hon rycker på axlarna och verkar inte tycka att högläsning är förknippat med sköna minnen. Hon berättar dock vidare att det "var väl kul när man ville". Jag får förklarat för mig att hon ofta var mörkrädd som liten och att hon fortfarande är det, så tolkar jag det som att högläsning för henne också är synonymt med mörkerrädsla eftersom hon fick höra böcker när hon var rädd. Fast när rädslan hade lagt sig medger hon att hon tyckte om det. Jag funderar över andra möjliga tolkningar till varför det var svårt att lyssna.

Kanske var det den känsla som hon berättat om tidigare, av att ingen förstod henne under uppväxttiden som spelade in och gjorde det svårt för henne att lyssna. Hon längtade efter och sökte närhet och bekräftelse, att bli förstådd och sedd. Då hon fick det dessa gånger, var det i form av högläsning. Kanske vågade hon inte riktigt uppskatta vare sig läsning eller den närhet som läsningen förde med sig eftersom den förmodligen enligt hennes egen upplevelse var kortvarig? Eller kanske saknades glädjen och trösten i rösten hos den som läste? Flera faktorer kan ha spelat in utöver hennes rädsla för mörkret som påverkat hennes uppfattning om högläsning, ändå uppfattar jag att läsningen i hennes fall vara en introduktion till läsandet. Att hennes mamma läste Harry Potter högt, fångade henne och blev en sista utlösande effekt in i eget läsande.

En av de andra informanterna, Daniel, säger att högläsning hände ”någon gång, i samlings i ettan, men inte annars” och... ”kanske på dagis”. Han kan inte säga vad han tyckte om högläsningen, men säger att han tror det beror på vad de läste. Han ger inte uttryck för att ha mött högläsning i någon större omfattning och jag undrar vad detta står för? Hade han intresset på annat håll eller var högläsningen en bristvara? Jag har lite svårt att tro att det hände så sällan som han vill ge sken av och inte hemma? Han nämner en mamma som läser väldigt mycket och som han tror har inspirerat honom att läsa så mycket som han gör. Men han nämner inget i övrigt om sin uppväxttid, så det är lite svårt att sja om orsakerna. Kanske är det som för Bea andra orsaker som ligger bakom hur högläsningstunden uppfattats. Han har dock mött läsande förebilder, något som han lyfter själv som trolig orsak till egna intresset att läsa.

Utifrån den information övriga informanter lämnar, så har högläsning förekommit ”rätt så ofta” till ”varje dag” och varit ett uppskattat inslag. Det är nästan alltid mammorna som läst, en gång nämns ”föräldrarna” i första hand. Man pratar även om dagis och skolan i de lägre årskurserna samt mormor. Om de får höra högläsning idag är det på en språklektion någon enstaka gång, då läser läraren, säger de som nämner något om i vilken omfattning de är med om högläsning idag. Eller om de ska läsa högt för varandra någon gång. Anna beskriver känslan högläsningen ger henne som skön och stimulerande för fantasin. ”Det är skönt kan man säga. Man sitta där och lyssna och så får man egna bilder och allting. Det är inte lika jobbigt att lyssna som att läsa, det blir jobbigt efter ett tag.”

När jag tittar på informanternas bakgrund som läsare, slås jag av den klara tendensen att alla kunnat läsa tidigt. De verkar inte ha haft djupa svårigheter att lära sig behärska tekniken. Flera nämner tiden då de lärde sig läsa. ”Förskolan, från fem års ålder eller ettan” är exempel. Eric säger. ”Jag lärde mig läsa före förskolan, men det var ju förstås bara lätt läsning.” Gustav gissar att han läst sedan han var sju kanske. ”Eller... det beror på, inte flytande då”, säger han. ”Säg åtta, åtta och ett halvt... Då kunde jag läsa flytande.” Hanna berättar med inlevelse om hur mamma tog med henne till biblioteket och hur de lånade med böcker hem.

Flera av informanterna kan tydligt peka ut, personer som de tror medverkat till att inspirera dem att bli läsare genom sin egen läsning och genom att uppmuntra. I de flesta fall rör de sig om mammor till ungdomarna. En pojke, Calle, nämner sin pappa som läsande förebild. Också lärare nämns som inspiratörer till läsning. Det är tydligt att dessa informanter på olika sätt utsatts både för läsande förebilder och god och inspirerande läsmiljö samt blivit inspirerade genom högläsning och andra läslust ökande faktorer under uppväxttiden. Två av informanterna berättar detta till trots inte om högläsningstunder i barndomen som särskilt inspirerande, vilket kan ha andra orsaker som grund. Samtliga informanter lärde sig läsa tidigt och har hunnit etablera sig som trygga och ganska vana läsare vid det här laget.

Informanternas läsutveckling

Hur har då informanternas läsutveckling sett ut? Den frågan kan vara viktig att undersöka för att förstå hur långt informanterna kommit nu i sin läsutveckling. Anna berättar att hon minns hur det var att lära sig läsa, hur sur hon blev när hon inte riktigt hann läsa två rader TV-text och hur hon plötsligt klarade det. Hon kommer ihåg med vilken läsiver hon satte igång att läsa, i början mycket ”Pixi-böcker”. Hon säger också att hennes mamma var ”rätt mycket med” och ville att hon skulle läsa, att hon uppmuntrade henne. Sedan har hon var 11- 12 år har hon läst lite mer på allvar, då lossnade det ordentligt. Långserieböcker som Kitty läste hon inte mycket, säger hon. Hon har lätt för att läsa, läser några gånger i veckan och tycker läsningen är ett av hennes fritidsintressen.

Beas läsning satte fart med Harry Potter som var den första bok hon läste själv. Innan hon kunde läsa läste mamma Harry Potter högt för henne och det inspirerade henne att börja själv. Hon berättar om sin bakgrund, om mötet med böckernas fantasivärld:

Jag har bara varit i min fantasivärld, så jag har inte brytt mig om det sociala livet över huvud taget utan bara varit... Det liksom ger mig mer vyer, jag får mer inspiration, jag kan göra mer saker.

Böckerna, varav hon nämner att ”Harry Potter” och en fantasy trilogi var de som först inspirerade henne att upptäcka fler dimensioner av fantasyvärlden. Ur detta möte med japanskt kulturliv i böckerna, föddes ett alltmer omfattande intresse som resulterade i en vilja att lära mer om det japanska språket, olika japanska musikstilar, mangamålning och anime (japanska tecknade serier). Att litteraturen varit ett andningshål och ett kraftfält av inspiration för Bea är tydligt. Även om hon idag upplever sig tryggare som person och säger att hon fått fler vänner – mest tack vare att hon bytte skola. Idag läser Bea inte lika mycket som hon har gjort, utan skriver mer än hon läser. Men det förekommer fortfarande att hon läser och får inspiration. Hon berättar med värme om vad böckerna står för i hennes liv, så min uppfattning är att de kommer att locka henne åter i större utsträckning senare. Att läs- och skrivutveckling utvecklas parallellt talar många pedagoger och forskare om.

Ericas läsning tog fart i trean, mest för att han då ville visa fröknarna som tjatade (eller snarast uppmuntrade honom korrigerar han) att han kunde läsa. Sedan dess har det ökat undan för undan. Idag pratar han om sig själv i termen ”bokmal”. Fanny berättar att fröken aldrig har fått tjata på henne, hon har alltid läst av eget intresse. Gustav säger att han inte läste en bok på hela femman nästan, men att det lossnade i sexan – då läste han femton böcker på ett år (vilket jag förstår att han tycker att mycket.) Hanna har aldrig haft några läsproblem, utan har läst med lätthet, vilket gjort att läsningen ökat och utbudet vuxit allt eftersom.

Om jag sammanfattar informanternas läsutveckling ser jag en klar tendens att de allihop mötts av en stöttande omgivning som uppmuntrat dem längs vägen, både hemifrån och från skolan på olika sätt. Detta har hjälpt informanterna utveckla ett intresse att läsa böcker. Läsutvecklingen har dock sett lite olika ut från fall till fall, vilket inte är förvånande eftersom läsning är en förmåga som innehåller inslag av personlig utveckling, både av den sociala och intellektuella sidan samt av kognitiv förmåga.

Läslusten och läsinflytande faktorer idag

Hur finner man en bra bok? Ja sättet kan variera men av det informanterna säger kan jag förstå att de gör medvetna val när de letar efter bra böcker. Böckerna som informanterna läser kommer, uppger flera, från bibliotek. Någon säger också att de köper bra böcker och andra

lånar av kompisar eller hittar i bokhyllan hemma. De har inga problem att finna bra böcker att läsa. Det är vanligt att de i första hand väljer bok efter den genre de vet att de gillar att läsa. Flera av informanterna uppger att de efter genreval, tittar efter bekanta författare samt läser baksidans text och kommentarer på boken när de letar bok. De som också använder sig av boktips vid val av böcker förefaller i mina ögon vara de som läser allra mest eller kanske snarare, de som nått längst i sin läsutveckling. Helt generell kan man dock inte vara eftersom det finns ett avvikande exempel på en informant som känner sig trygg med att läsa specifika böcker på direkt uppmaning från lärare, han tillhör inte de som läser mest.

Om omgivningen är som man vill ha den när man läser, finns det en ökad förutsättning för att man läser resonerade jag och frågade informanterna om hur de tyckte att en bra läsmiljö skulle se ut. Där gick åsikter isär och flera skillnader fanns. Om man tittar på informanternas berättelser om hur en bra läsmiljö ska se ut kan man utläsa tre grova svarsalternativ, nämligen en grupp som önskar ha det tyst och lugnt omkring sig, en som tvärt om gärna vill ha lite omgivande ljud samt en som inte bryr sig om hur läsmiljön ser ut, utan tycker det fungerar att läsa i vilket fall. Anna t.ex. föredrar att det inte är helt tyst omkring henne när hon läser.

Många vill att det ska vara tyst, men det går inte för då börjar jag tänka istället, på en massa annat. Och då kan jag inte koncentrera mig på boken. Jag brukar ofta sitta i soffan med TV:n på eller om mamma är hemma så går hon runt och gör någonting och då kan jag sitta, typ på mitt rum, fast bara det hörs någonting fortfarande...

Calle fungerar tvärt om i detta fall. Han vill inte ha en massa ”störande” ljud utan ganska tyst omkring sig. Med hans egna ord: ”mest tyst. Det är rätt gött när man sitter och läser och det är tyst. En del fattar inte det riktigt, de lyssnar på Mp3 samtidigt som de läser. Det går inte”. Bea är den enda av de åtta som tycker att den omgivande miljön kan få se ut ”hur den vill”, hon läser i alla fall. När informanterna beskriver sin bästa läsmiljö förstår jag, att de gärna vill ha situationen lite mysig och tillrättalagd för att få skön läskomfort när de läser, särskilt hemma där läsning kan ske under mer idealiska förhållanden och efter personlig smak.

Prata om böcker, få boktips av varandra... gör informanterna det? Till viss del, blev svaren om dessa sammanfattas. Men det verkar inte förekomma i någon särskilt hög grad. En del får boktips av någon vän eller av sin mamma visade det sig i flera fall. En pojke som inte läser i någon hög grad uppger också att han kan intressera sig för böcker som hans lärare kommer med, med orden ”läs den här”. Fanny berättar att hon tidigare läste ganska mycket ungdomsböcker men att en lärare sagt till henne att det inte var så mycket utmaning att läsa sådana böcker i förhållande till att läsa vuxenböcker och att hon därför inte läst ”så himla mycket sådan litteratur”. Också Eric berättar om att lärare i år tre inspirerat honom att läsa mer, de ”tjatade” som han säger. Informanterna berättar också om olika strategier för hur de ska gå till väga om de inte förstår något i en bok, de är på så vis trygga i sin läsning. Men flera verkar ha det som Daniel, han pratar inte öppet med andra om böcker och läsning: ”Om dom frågar mig, men inte annars.” Fanny menar att man kan prata böcker på rasterna eller på fritiden, men bara i rätt sammanhang. Det är inte så att man säger ”Jaha vad har du för bok, utan det måste vara i rätt sammanhang”. Alla utom en, känner dock att det kamrater emellan ändå är accepterat att läsa och att de känner sig trygga med att vara läsare. Vid en eventuell gliring för att man läser verkar informanterna vara trygga med att läsning berikar, i tillräckligt hög grad för att stå för det.” Av att läsa blir man ju bättre på svenska, bättre på att skriva.” Calles uppfattning sticker ut, han tycker läsning är en privat företeelse och onödig att skylta med bland kamrater.

Jag får många indikationer genom intervjuerna på att den skönlitterära läsningen är en viktig del i informanternas liv. Dock ser det lite olika ut, just nu. I Beas fall har läsandet minskat, vilket till största delen verkar beror på att hon är så upptagen med det övriga livet, alla nyfunna vänner, musiken och att det japanska kulturinflyandet över henne som måste utforskas och därmed är viktigast för tillfället. Också Gustav verkar upptagen med annat. Han förklarar att det är skönare väder ute, ”den här årstiden”, som gör att han vill han umgås med vänner och träna – både fotboll och i bandet, i högre grad än läsa just nu. Han gissar dock att han i sommar ”nog kommer att läsa massor av böcker”. Calle förklarar läsningens tjuskraft på honom och att han ibland inte läser lika mycket, med att det skiftar lite beroende på vilket humör han är på och vad han har att göra. Svårighetsgraden på boken, beror också på orken. Ändå känner han i likhet med de övriga informanterna att han får ganska mycket i gengäld av sin ansträngning att läsa. Han berättar själv om läsningens praktiska sida här.

Jag kan väl inte säga att jag läser så väldigt mycket på fritiden. Jag läser nog mest i skolan. Men ibland läser jag ju. När jag läser så läser jag ut böcker ganska fort och så. Tycker jag själv... när jag väl kommer in i boken blir det så att jag inte kan sluta och så. Då fortsätter man ju att läsa. Och ibland tar det ett tag innan jag börjar på nästa. Jag tycker att läsningen ger mig ganska mycket. För kommer det någon och säger att nu måste vi läsa något och sedan kommer det frågor då kan jag ju läsa och förstå texten och det har funkat rätt så bra, tycker jag. Och det är ju bra – att jag förstår texten.

Om jag sammanfattar den bild jag ser när jag studerar läsintresset verkar det som om alla informanterna har blivit så trygga och läsvana att de genom strategier hittar en bok att läsa. De har också strategier när de läser om de inte förstår allt. Inte alla pratar öppet om böcker och läsning med kamrater, men huvuddelen kan öppet stå för att de tycker om att läsa. Alla har en bild av hur de vill ha det när de läser och vad som inte fungerar, en bra förutsättning att kunna läsa. Samtliga informanter anser att läsningen är viktig för dem. Livet skulle inte fungera utan läsningen med tanke på den viktiga länk läsningen utgör när det gäller att kunna lämna eller hämta information och kommunicera med andra. De får också genom att de läser böcker chans till djupare dimensioner av läsning. Detta tar jag upp mer under nästa avsnitt.

Vad gör litteraturen med läsaren?

Hur läsningen upplevs förklarar flera informanter för mig i metaforer. De pratar om bilder som de får i huvudet genom läsningen. Bea i form av att hon i mötet med böckerna får nya vyer. I den fascination hon upplever när hon läser får hon också mer information, vilket i sin tur inspirerar henne och bidrar till att hon gör fler saker. Calle berättar också om hur engagerad han känner sig när han läser och att han ser en massa bilder inom sig. Han läser gärna ungdomsböcker eller böcker som är verklighetsnära och tycker han då får veta mer om hur verkligheten ser eller har sett ut. Annas förklaring av hur bilden skapas för henne, talar om ett kraftigt engagemang, ett uppgående i bokens handling.

Jag känner mig väldigt engagerad. Jag känner mig som jag är mitt uppe i en händelse. Riktigt, som man går runt som en osynlig, jag känner liksom att jag kan följa deras tankar. Jag får ofta sådana bilder när jag läser. (Anna).

Jag läste ju en bok om andra världskriget. Då var det en tjej som hamnade på Auschwitz. Man får ju en annan känsla, för man lär ju känna mer hur det var. Det känns som man vill in i den typ, (fötmot: boken) sedan tänker man, i huvudet liksom... Ja, jag får en massa bilder och så där. (Calle).

Bilderna Anna och Calle med flera pratar om, hjälper dem att kunna dra paralleller mellan bokens värld och deras egen. De får också möta nya världar och andra värden som ger dem lite perspektiv på sin tillvaro och lite information om hur andra handlat samtidigt som det sår frön i

deras medvetande, till funderingar kring eget beteende. ”Man kan ju leva sig in i lite hur de har det och känna att man har det bättre”, säger Eric. Fanny förklarar att hon genom att läsa Liza Marklunds böcker känner att hon blir starkare som person. Därmed är vi inne på att också känslolivet starkt påverkas av att läsa.

Man lär sig att det finns inte bara gott i världen. Man tänker ju att det där gäller inte mig, men man vet ju aldrig... Det är bättre att läsa sånt så man vet vad man kan göra i sådana fall. För man vet ju aldrig vad som kan hända, det kanske kan hända i alla fall. Ja, jag blir ju starkare, för det känns som om jag är den där Mia som står på mig! Ja det känns ju! (Fanny)

Bea är inne på samma spår, hon tycker att hon känner sig ”mäktig” av att läsa fantasy. Med det menar hon ”bra, liksom stor och att hon får en känsla att hon klarar av saker och ting”. Läsningen aktiverar förutom engagemang flera andra känslor. Dessa känslor omfattas av ett brett känsleregister och är väldigt omfattande till sitt antal. Jag nämner endast ett fåtal som också informanterna berört i sina utsagor: empati, glädje, sorg, förvirring, tröst, skräck, pirrighet, förväntan, spänning. Informanterna menar att det känns bra att bli berörd, som jag tolkar det är det en av anledningarna till att de läser. De får resa i sin egen värld som de känner igen och de får möta andra världar som skiljer sig från deras egen och hela tiden blir de berörda. Gustav berättar också om att känslorna ibland blir så påverkade att man måste stänga av läsningen en stund för det blir för mycket att hantera på en gång. Han ger som exempel när han läste ”Pojken som kallades för Det”, då hände det flera gånger att han fick pausa i läsningen.

Samtidigt väcks nya tankar och känslor, det skapar också ett intresse att läsa vidare. Daniel uppger att han tycker om att läsa om ”människor som har det lite jobbigt med sin vardag”. Det beror på säger han, att han tycker om att ”få veta lite hur de har det”. Flera av informanterna uppger just detta vara särskilt intressant - att se hur andra löser sina problem. Förklarligt, också med tanke på att de är 13- 14 år då det är centralt att leta identifikationsmönster och förebilder att hämta inspiration i.

Erik ser gärna att de huvudpersoner han läser om har egenskaper som är snarlika från bok till bok – modiga, starka och vänliga, oftast unga och gärna bara lite äldre än han själv. Han säger själv att de böcker som David Eddings brukar skriva, som han trivs med, har huvudpersoner som skiljer från bok till bok men ändå har dessa egenskaper allihop. I deckarna han läser är huvudpersonerna ”rätt atletiska och smarta, de kan mycket och att det är spännande att se hur de löser saker och ting”. Gustav förklarar också att den ”typ av huvudperson” han gärna läser om är hjältar:

Ja det är hjältar kan man säga, oftast. Ja ett typiskt exempel är ju Harry Potter då! Och Eragon i Eragonboken och Aragon i Sagan om Ringen är också hjältar. Jag tycker det är väldigt spännande att läsa fantasy, men jag vet faktiskt inte varför.

Läsningen och dess möjlighet att identifiera sig eller göra en andlig resa fyller ett behov. Också Fanny letar sin form av hjältar eller förebilder när hon läser, som Mia i ”Gömnda” och ”Asyl”. Fanny beskriver Mia som stark trots alla hennes problem. Fanny upplever Mia som: ”en som står över rädslan hela tiden och orkar ge kärlek till sina barn också, trots att hon är väldigt rädd och osäker”.

Jag noterar när informanterna berättar om den litteratur de läser och hur de berättar - att ett visst intresse för böcker verkar finnas, där huvudpersonerna är i ungefär samma ålder som dem själv eller gärna strax över deras egen åldersgrupp. Denna tendens är också något som litteraturforskaren Appleyard (1994) uppmärksammat. Därför frågar jag informanterna vilken

åldergrupp de helst läser om. De som svarar att de gärna vill att huvudpersonerna är i samma ålder som de själva är Bea, Calle och Gustav. De övriga tycker inte det spelar någon roll. Calles förklaring till varför han tycker det känns bra att läsa böcker där huvudpersonerna är i samma åldersgrupp som han själv lyder: ”det känns som om det är... just det som är det rätta”. Han känner igen sig och så får han veta saker om sånt som han inte ser, säger han. ”De gör sånt de inte får egentligen.”

Jag intresserar mig också för att få veta vilket kön huvudpersonerna har i de böcker som informanterna läser och finner att svaren är att de läser blandat, både och. Flickorna verkar söka identifikationsmodeller i böcker där tjejer ofta är viktiga personer i handlingen. Hanna läser gärna Linda Skugge, Johanna Thydell och böcker som ”Georgia Nicholsons dagbok” (av Louise Rennison). Fanny är som jag nämnt influerad av bl. a Mia i Liza Marklunds böcker. Flera pojkar pratar om böcker där det är manliga förebilder i form av kriminalhjältar eller fantasyhjältar. Ändå uppger de att det inte spelar någon roll egentligen, menar att det ofta är slumpen som styr vilket kön huvudpersonen har. Om de läst en deckare t. ex är det ofta så att där finns en manlig huvudperson. Eftersom de bl. a har lite svårt att hitta titlar och minnas böcker där motsatt kön än deras eget är med tolkar jag dem så att de till viss del kanske läser vilket som, men också att de gärna läser böcker där huvudpersonen har samma kön som de själva.

Med engagemang, i skapandet av bilder kommer också en annan viktig aspekt. Nämligen den att läsning är synonymt med en ren avkoppling, man lämnar sin egen vardag en stund och får vara med om något annat. Den här sidan av läsningen påpekar flera vikten av. Hanna förklarar hur bra man kan koppla bort annat, via en läsoplevelse:

Jo, men om man haft en dålig dag så kommer man hem och så har man en jättebra bok. Då sätter man sig ner och läser. Och då känns det som om man försvinner i någon annans värld och det är verkligen skönt. Om man liksom har problem med vad som helst så är det skönt att bara koppla bort och se vad som händer i boken framför sig. Det är jätteskönt.

Hanna berättar också att för henne skulle inte livet fungera tillfredställande utan böcker och en möjlighet att få läsa dem. ”Jag vet inte om jag skulle överleva då. För jag älskar verkligen att läsa. Det är världens bästa sak, jag blir lycklig.”

När jag sammanfattar informanternas bakomliggande behov av skönlitterär läsning ser jag att även om graden av engagemang varierar i min studie, så har alla åtta närmat sig litteratur i sådan omfattning att de vet vad en läsoplevelse kan ge dem. Informanternas utsagor talar för att skönlitteratur läsning tillfredställer olika behov. Framför allt handlar behoven om att hitta någon att identifiera sig med eller någon att jämföra sig själv och likaså det egna livet med. Att hitta mönster för hur man kan göra eller inte bör göra. Man läser både för att få information som breddar det egna registret eller med informanternas ord för att det känns bra att läsa, ”man växer”, ”känner sig mäktig/rikare” osv. Man läser också för att man har behov av att lämna sin egen värld och koppla av en stund. Det finns behov av att få känna engagemang och inlevelse i något annat samtidigt som man vilar från sin egen värld.

Jag har i forskningslitteratur förstått att läsare genom den inspiration som läsningen ger kan få kraft att strukturera sitt eget liv och bli klar över sig själv och sina egna tankar. När jag summerar helheter och delar i vad informanterna berättar ser jag hur skönlitteratur skänker dem just detta stöd. Anledningen till och vad man läser skiljer utifrån vilka behov som dominerar från ett tillfälle till ett annat. Jag har försökt hitta något som motsäger denna bild men istället

framträder litteraturen som ett viktigt inslag just med tanke på vad den står för enligt ovan, i dessa ungas liv.

Skolans roll som inspiratör av skönlitterär läsning

Jag var nyfiken på om informanterna hade några föreställningar om hur skolan lämpligen ska arbeta för att inspirera till läsande och reflektion i förhållande till läsning, då jag anser det viktigt att utgå från och lyssna till dem som står i fokus för lärandet. Jag ser det också som viktigt att det i skolan skapas tillfälle till läsning och så förefaller också informanterna tycka. Informanterna återkommer ofta till att läsningen har en avkopplande effekt men trycker i första hand mycket på att de får möta så mycket genom läsningen. De säger att de med litteraturens hjälp ”lär sig saker” och jag förstår av det de berättar att litteraturen vidgar deras perspektiv. Gustaf säger också att han tror att han omedvetet lär sig nya saker genom att läsa. Jag tror att flera av de andra också känner att läsningen tillför dem något som de inte till fullo kan sätta fingret på, men att läsningen ger både nytta och inspiration.

De berättar också om olika strategier de använder om de inte förstår något i en bok – något som skolan kan hjälpa till att lära ut. De böcker informanterna läser i skolan får de till största delen välja själva. Då väljer de ibland lite annorlunda böcker än de läser på fritiden. ”I skolan kan det till och med bli någon humoristisk bok någon gång.” I skolan läser de under lite andra villkor, den riktiga rön som vissa vill ha när de läser blir förstås svår att uppnå. Jag tolkar det som en orsak till att läsutbudet skiljer sig åt ibland. Tillgången till böcker skulle kunna vara en annan orsak. Dock går eleverna till stadsbiblioteket ibland med klassen och ett visst skolbibliotek finns.

Litteraturarbete upplever informanterna inte som avskräckande utan som tacksamt och roligt, något de gärna haft mer av. När jag frågar dem om de har varit med om att i skolan diskutera kring böcker förstår jag att det i så fall inte skett i någon större omfattning utan vid enstaka tillfällen. Jag uppfattar att flera informanter ändå gärna skulle önska sig ha boksamtal då och då och få diskutera böcker i skolan. Gustav är en av dem som verkar tycka om att få både reflektera och diskutera böcker på det viset.

Jag är alltid ganska framme när man sitter i soffan eller med klassen och ska diskutera och så. Och jag tycker det känns bra. Man får reda på vad andra tyckt och man kan jämföra sig med det och säga, om de har tyckt något som inte jag har tyckt så kommer jag på något sedan som kanske... Ja...

Flera informanter nämner också att de tycker om att läsa en text och därefter få svara på frågor om det som de läst eller skriva fritt om boken. Detta har de erfarenhet av och de har då tyckt reflektionen vara stimulerande. En bok som nämns som man arbetat med på detta sett är Jonas Gardells ”Jenny” som tar upp ämnet mobbing.

Informanterna önskar sig också få arbeta mer med litteratur i skolan genom skapande uttrycksformer. Informanterna verkar t o m tycka om att få fria tyglar att själva uttrycka budskap och känslor genom skapande eller skrivande övningar i skolan. De uttrycksformer de helst vill arbeta med, ter sig olika för samtliga informanter. Bea tycker inte att hon i skolan fått arbeta bra kring litteratur, men menar att det inte skulle vara några problem att plocka fram sin kreativa ådra om hon läst något – hon skulle t.ex. kunna skriva en låt om en bok om hon fick en fri skrivuppgift, säger hon. Det är intressant att iaktta hur flertalet informanter säger sig bli inspirerade av läsning i sådan grad att de hemma på fritiden förekommer att de via skapande uttrycksmedel, genom att måla eller skriva dikter; berättelser och låttexter bearbetar sina läsoplevelser.

Fanny skulle gärna få mer litterär inspiration i skolan genom att träffa författare men säger själv att det väl är för dyrt. Annars pekar informanterna på att det är centralt när man vill hjälpa någon att upptäcka finessen med läsning, att man hittar böcker som passar just den personen. Calle nämner också att det kanske är bra att läsa högt ur böcker, som läraren gör vid något tillfälle. Då kan fler få upptäcka böckernas tjuvskriftkraft den vägen. Fanny är också en av dem som tycker också att lärarna betyder mycket när det gäller att uppmuntra till läsande:

För det har varit jättemånga på den här skolan som inte har läst innan och så börjar dom här och då har fröken försökt hjälpa dom. Och så läser dom nu, jättemycket och det är jättekul.

Sammanfattningsvis, trivs samtliga med arbete med litteratur, men förefaller tycka att det inte händer ofta i skolan att man arbetar med litteratur utöver den tid man får till egen läsning (då man också får välja böcker efter eget intresse). Informanterna berättar dock att de ofta väljer annorlunda böcker att läsa i skolan än hemma, av annan karaktär. Jag tolkar detta bero på att de inte har samma läsande förutsättningar i skolan, böckerna kanske är av mer lättsmält karaktär där. Informanterna ser gärna att de mer regelbundet arbetar med litteratur gemensamt eller med enskilda uppgifter och förespråkar skapande och reflekterande modeller. De pekar också på vikten av att bygga upp intresse för litteraturläsning genom att hitta ”rätt” litteratur för rätt person.

Diskussion

Under den tid jag studerat på lärarprogrammet har jag i kurslitteratur samt under lektioner mött samhällets intensioner av hur viktigt det är att få samhällets unga intresserad av att läsa skönlitterära böcker, så att de kan utveckla både en god literacyförmåga och sig själva, för att kunna vara en länk i vårt demokratiska samhälle. Samhället ser så annorlunda ut nu, mot när jag själv växte upp och det mediala utbudet har blivit så enormt. Och läsvaneundersökningar, signalerade att unga läser allt mindre. För att få veta mer valde jag att intervjua ett antal ungdomar. Jag ville också ta jag ta reda på hur informanterna påverkas av sin (eventuella) läsning.

Val av metod

Jag tycker att den metod jag arbetat efter i denna studie, den kvalitativa intervjun, i hög grad bidragit till att svara upp mot frågor jag haft. Jag har kunnat utveckla en djupare förståelse av vikten av skönlitterär läsning samt hur dessa behov att läsa ser ut hos dessa unga också i förhållande till andra fritidsfaktorer och den mediala påverkan de möter. Att göra samma resa genom att i enkätform ställa frågor till ungdomar kunde kanske, gett mig motsvarande kunskap. Dock var jag ute efter djupare svar än jag kände att kvantitativ metod gav. En svaghet med studien kan vara att jag inte fått tillfälle att intervjua fler som läser i mycket liten grad. Det hade varit av intresse att nå insikt i varför dessa läser lite. Jag tycker att studien ändå visat hur läsintresse påverkas av vad som drar i övrigt och lockar individen till annat än läsning. De som inte läser har säkert behov att lära mer om sig själva och världen de också. Somliga hittar säkert andra utvägar än läsning för att få svar på frågor, medvetna eller omedvetna, som de bär på. Det gör dem inte till bättre läsare. Men eftersom jag inte kan göra verifierade antaganden kring vad som påverkar andra ungdomar än de jag mött, till att läsa eller snarare att inte läsa måste jag nöja mig med att lyssna till just mina informanternas uppfattning att med rätt inspiration och bok kan många fler hitta fram till läsandets glädje.

Jag har strävat att inte leda informanterna i viss riktning genom frågornas utformning eftersom jag förutsåg ett möjligt problem här. Jag har kritiskt granskat mitt frågebatteri och de

i de svar jag fått har jag låtit texten tala till mig så långt det varit möjligt. Jag har fokuserat på vad informanterna verkligen säger och sökt förstå vad de berättar också utifrån det sammanhang och den förtrolighet som funnits. Mina reflektioner och slutsatser efter att ha slutfört denna studie överensstämmer väl med övrig forskning på området. Däremot framkom ingen större hotbild från datorer eller TV- tittande som stjälar tid och intresse från eventuell bokläsning. Snarare var behovet att umgås med jämnåriga en faktor som framkom som bidrog till att i viss grad dra ner läsandet.

Forskningsfrågorna

Min första forskningsfråga om huruvida ungdomarna har intresse av skönlitterär läsning: Jag har dragit slutsatsen att för informanterna har läsningen sin funktion. De läser om än i varierande grad. Trots att flera av informanterna för tillfället inte läser särskilt mycket skönlitteratur per vecka, har de upptäckt skönlitteratur i en sådan grad att de kommer att återkomma som mer inbitna läsare och kontinuerligt ha behov, av att läsa. Jag funderade då jag inledde studien över om det verkligen var så att ungdomarna själva hade tid och intresse av att läsa skönlitteratur, såsom skola och samhälle önskar. Jag ser att människor är individer och fungerar olika, men informanterna pekar på faktorer som talar för att läsning av skönlitteratur borde vara givande för dem som inte läser – om de får stöttning att komma igång och hittar en bok som intresserar just dem.

I ljuset av vad bl.a. Ziehe uttrycker (2006) och genom den livskunskap jag har, förstår jag att det är svårare för ungdomar att finna sin egen identitet, vem jag är och vad jag står för idag, då influenserna, alla kulturyttringar och värderingar de unga möter i dagens samhälle är så många. Jag vidhåller därför att skönlitterär läsning och kommunikativa sammanhang i skolan (eller för all del på andra arenor där dessa individer vistas) kan bidra till att ge ungdomar en möjlighet att tillägna sig litterära mönster och förebilder. Precis detta uttrycker läroplan och ganska omfattande forskning, av vilka jag i denna uppsats berör en del. Litteraturen ger kunskap och erfarenheter, stillar behov och inspirerar, föder nya tankar. Det är kanske också därför som behovet att läsa ändå förefaller finnas i ganska hög grad hos dessa ungdomar, trots att utbudet av andra fritidssysslor är starkare än någonsin och marknadskrafter, media inte minst, konkurrerar om plats och påverkan i de ungas liv (Ziehe, 2006; Lindö 2007; Lpo 94 2001).

Vill man få många att läsa och upptäcka skönlitteratur gäller arbete på många fronter, det står också klart efter de möten jag haft med dessa ungdomar som talar om fritidssysselsättningar som inte bara handlar om litteraturläsning. Min roll som lärare kommer främst vara att inspirera och handleda vidare utifrån den kunskapsnivå eleven har, så eleven får redskap att växa (jämför Vygotskij). Då är en viktig aspekt att läsningen är och får vara meningsfull för nybörjare. Detta är något som också informanterna ger uttryck för, att läsning kan bli intressant för många fler, om de som har svårt att komma igång att läsa får extra stöttning, inspiration och hjälp att hitta rätt bok.

Jag anser också att det är viktigt att tänka på att som lärare inte arbeta i ”lösryckta sammanhang”, utan i sådan kontext att barnen får en helhet i vad de gör. Precis som Vygotskij, menar jag att om man vill utvecklas och lära måste man själv vara aktiv i ett meningsfullt sammanhang och samspela med andra. Jag inser att jag är hårt präglad av det Vygotskij ytterst menar, nämligen att språket och tänkandet är nära förbundna med varandra. I ett klassrum där dialogen är central synliggörs lärandet och de kloka tankar som sätts ord på.

Eller i specifik kontext kring litteraturen, genom att först få bli inspirerad och sedan själv och inte minst tillsammans med andra få reflektera och kommunicera över läsning lär man sig förstå och tycka att läsning eller bearbetning av det lästa, är intressant.

Langer (2005) påtalar att literacyförmågan inte är en förmåga som man utvecklar en gång och för alla. Den växlar istället konstant med olika sammanhang. Jag håller det för troligt att den då också påverkas av erfarenhet. Att mina informanter trivs med sin läsning beror säkert också på att de blivit mer erfarna som läsare och skapligt erfarna också rent generellt som personer, så de har eget material i huvud och kropp att jämföra texterna med. Den repertoar av böcker barnet utsätts för under uppväxttiden medverkar till att barnet får tillfälle att växa som läsare. Jag menar också att det är som många läsforskare i sina studier vill påvisa, att den sociokulturella miljö barnet lever och växer upp i sätter sin prägel på och påverkar barnets förhållningssätt och förmåga att intressera sig för läsning och litteratur. Rosén och Gustafsson (2006), Norberg (2003) m. fl. säger också just detta. Langers uppfattning att skolan inte ensamt har monopol på att utveckla barns literacyförmåga, visar också att skolans roll trots detta faktum är viktig, då barn växer upp under väldigt skilda förutsättningar. Precis som Taube (2007) vill framhålla anser jag att skolan främst måste medverka till att elever utvecklar tillgängliga strategier och att synliggöra hur elever lär. Hur det lyckas beror på hur eleven lärt sig utveckla kognitiva aspekter såsom strategisk förmåga och metakognitiv förmåga (en medvetenhet om egna tankeprocesser).

Min andra forskningsfråga om vad det är som påverkar dessa unga att läsa eller att inte läsa: De resultat min studie gett visar något av hur läsningen svarar mot behov och utvecklar tankar i dessa unga människor. Som jag ser det är det behovet att stimuleras som gör att informanterna motiveras att läsa. Skönlitteraturen erbjuder en tillflyktsmöjlighet och en möjlighet till stimulans. De ungdomar jag mött i studien talar alla varmt om skönlitteratur. De verkade inte ha funderat så mycket innan de mötte mina frågor, kring vad litteraturläsning ger dem egentligen, ändå upplevde jag spontant deras glädje över den. De satte efter en stunds eftertanke ord på hur läsningen berikade dem på olika sätt och berättade att läsningen gav dem tankar och bilder samt fyllde vissa behov. Jag tror att läsandet berör deras sinnen och ger dem kraft att sedan möta sin verklighet och omgivning. De samlar energi och stimulans samtidigt som de "reser" i litteraturens olika världar och upptäcker nya saker om sig själva och världen innanför och utanför det redan kända.

Motivation att lära påverkar också resultatet, hur man lyckas lära sig något eller utveckla nya förmågor, påpekade Dewey (2005). Inlärningsmaterialet måste också vara anpassat efter intresse, kunskap och förmåga eftersom alla elever kommer till skolan med olika erfarenhetsbakgrund och har skilda förutsättningar. Men verkligt läsintresse handlar om motivationsgrad, när man väl lärt sig tekniken. Är man intresserad av att läsa, kanske för man har behov av att koppla av en stund och känner att just läsning är en bra sysselsättning då, eftersom man vet att när man läser får man nya erfarenheter som berikar, då är man förstås motiverad nog att ta sig igenom de svårigheter som läsningen kanske bereder. Det säger sig självt att det ibland för vissa kan vara precis tvärt om ibland. Att behovet är mindre starkt, vilket gör att man väljer något helt annat eftersom man inte har motivation att lära om sig själv och världen genom att läsa och hellre väljer att göra annat.

Norberg (2003 a) konstaterar att ungdomar som läser lite, saknar intresse för skönlitteratur och att en viktig orsak är att de troligen inte förstår vad de läser, inte har tid, intresset på annat håll eller saknar förebilder. Dessa orsaker kan som jag ser det ha sin grund i både biologiska, sociala och pedagogiska förhållanden. Men mycket av problematiken kan rättas till om vi

analyserar de rätta orsakerna och uppmärksammar problemet att många väljer bort den skönlitterära läsningen, att döma av läsvaneundersökningar som gjorts. Jag har i denna studie velat gå till ungdomarna själva för att kunna göra mig en bild av vilken status bokläsningen har för dem i förhållande till andra medier och fritidssysselsättningar. Dessutom har jag haft intresse av att förstå hur de berörs av sin läsning samt om de har uppfattningar om hur skolan kan inspirera och stödja dem som läser likväl dem som läser i mindre grad än eller inte alls. Det känns glädjande att informanterna talar så positivt om läsningens betydelse i deras liv. Ändå vidhåller jag min tro att det behövs samlade resurser genom hela skoltiden, en uppfattning som jag hade när jag inledde studien, för att nå ut till fler potentiella läsare. Inte minst för att fler säkert skulle må bra av att ta del av de upplevelser som informanterna i denna studie blivit varse genom att läsa och också de få erfarenheter som gör att de växer som individer.

Till min andra forskningsfråga kan knytas vad det är som påverkar dessa unga att inte läsa. Det fick jag viss klarhet i, TV-tittande eller datoranvändande är exempel. Men inga högre sådana samband kan utläsas i denna studie. Detta trodde jag kanske från början skulle vara en viktig orsak till att unga inte läser. Snarare verkar andra faktorer som umgänget med jämnåriga spela in. Dock var detta att umgås med jämnåriga dagligen inte viktigt för alla. Hur mycket man läser svarar mot summan av vilka behov man har.

Läsintresse bottnar i behov. Det visade sig ganska tydligt att de flesta av informanterna växlar läsintresse mellan ungdomsromaner och böcker skrivna för vuxna. Alla läsare genomgår olika lässtadier, menar Appleyard (1994) som säger att "den tänkande läsaren" i ungdomsåren mellan 13-19 år blandar ungdomsböcker med böcker av vuxna. Appleyards tes att det kan finnas vissa behov att som flicka att läsa litteratur med kvinnliga förebilder och tvärt om för pojkar, kan jag säga till viss del också verkar överensstämma med mina analyser. Men de klassiska flick- respektive pojkböckerna som fanns på ett annat sätt när jag själv växte upp är nästan borta, våra könsroller ser förstås annorlunda ut idag än i min ungdom eller ännu tidigare generationers. Kanske är det svårare att lära sig ett könsrollsmönster via litteratur idag? Jag tror att det finns behov av kompletterande samtal i klassrummet till litteraturläsningen. Samtalen ska förstås beröra många olika teman kring stora livsfrågor som könsroller till exempel.

Appleyard (1994) menar att ungdomar ofta har intresse för böcker där huvudpersonen är i samma ålder eller något äldre än de själv. Förhållandet i min studie, pekar på en viss sådan tendens. Att vissa inte uttrycker att de har detta behov kan innebära antingen att de passerat detta stadium eller att de aldrig haft intresset att läsa om personer i motsvarande eller något högre åldersgrupp än de själva. Jag tycker mig uppfatta att detta behov är större hos dem som inte kommit lika långt i sin läsutveckling och fortfarande läser mest ungdomsböcker. Kanske kan man uttyda att de som läser ganska mycket böcker för vuxna bryr sig mindre om vilken åldersgrupp huvudpersonen har. Dock uppfattar jag att de flesta av dessa åtta, har ett behov att i någon form, läsa om relativt unga personligheter. Behovet grundar sig säkert på vilken personlighet man har och om man är mycket utåtriktad eller mer tystlåten och sluten samt i kulturtillhörigheten? Någonstans måste ju behoven fyllas och olika personligheter går olika vägar. Att läsa sig till svaren, att inspireras av något kan vara en god väg för många.

Tredje forskningsfrågan: Hur påverkas ungdomar av sin läsning? Etablerade forskare såsom Rosenblatt (2006) och Sarland (1991) pekar på att intresset och behovet av att läsa speglar sig i valet av genrer. Den litteratur som informanterna väljer att läsa är av olika genrer, vilket skulle betyda att de har olika behov för sin läsning. Jag tycker att den bild informanterna ger

mig överensstämmer också med vad Louise Rosenblatt (2006) menar, när hon delar upp de behov läsningen fyller hos sina läsare i estetisk (glädje och upplevelse i centrum) och efferent läsning (man läser för att få information och för att tolka). Ibland överväger det ena av dessa behov, man läser därför olika genrer. Forskarna anser att ett mycket vanligt motiv för tonåringen som läser är att de i skönlitteratur får hjälp i sitt identitetssökande, vilket också min forskning indikerar. Både Sarland (1991) och Rosenblatt (1996) är några forskare som verifierar dessa behov hos den unge läsaren. Även om man inte direkt känner igen sig i det man läser kan man som läsare jämföra sin värld med andras och identifiera sig med karaktärerna, se hur de löser kriser. På så vis får man svar om livets olika dimensioner.

När jag försökte avgöra om jag kunde upptäcka något mönster, någon behovsgrund, i de böcker informanterna tycker om att läsa, fann jag två stora fält av intresse, ett som omfattas av verklighetsnära läsning och ett som ligger närmare fantasivärlden. Informanterna förefaller också ha stora behov av att läsa spännande böcker. Spänningslitteraturen kan, menar jag, i det närmaste inordnas i dessa två stora intressefält. Andra tolkningar är förstås möjliga. Science fiction litteratur klassificerade jag i resultatavsnittet som verklighetsfrämmande litteratur. Kanske är science fiction i grunden realistisk? De stora intressefälten för informanternas läsbehov kvarstår oberoende av i vilket fack science fiction hamnar.

Att många karaktärer i både dessa kategorier bidrar till att fylla behov hos ungdomar, någon att identifiera sig med, blev uppenbart för mig under studiens gång. Ungdomarnas ”Hjältar” eller förebilder var hämtade både från verklighetsnära litteratur och från världar annorlunda än våra, men faktum kvarstår. Dessa strategier överlever alla svårigheter och besegrar sin verklighet, som Mia i ”Gömda” och ”Asyl”, den lille pojken Dave i ”pojken som kallades för Det” eller Aragon i ”Sagan om ringen” och ”Harry Potter” i böckerna om densamme.

Informanterna blir inspirerade av litteraturen. De blir engagerade, deras känslor aktivas i hög grad. En av informanterna beskriver känslan som läsningen ger henne med att hon känner sig ”mäktig” vilket här betyder stor, som att hon kan klara av saker och ting. Flera säger att de blir lyckliga och att spänningen stimulerar dem. De uttrycker att de lär sig om livet, får en handlingsberedskap. Den möjlighet av identifikation och tillfredställelse ungdomarna känner att de får genom de erfarenheter läsningen ger, ger också kunskap då de lever sitt eget liv. De önskar förstås bli inspirerade och nå kunskap på även andra håll. Fanny vill träffa någon författare för att få veta mer om böcker och skrivande. Bea hämtar för tillfället mest sin inspiration i umgänget med sina vänner och i skapande uttrycksformer, genom att lära sig teckna manga, lajva, lära sig japanska, musicera mm. Men alla som kan läsa kan inspireras av litteraturen som erbjuder en unik möjlighet till både inspiration och avkoppling.

Informanterna uttrycker efter att de läst, att de ibland också kan känna en lust att uttrycka sig, genom att skriva egna låttexter, egna berättelser, dikter eller genom att måla och sjunga. Vikten av att låta barn uttrycka tankar och känslor, att utveckla sin fantasi genom eget skapande pratas det ofta om i forsknings och skolsammanhang. Informanterna önskar mer av detta i skolan. Att det är viktigt för fantasin och personlighetsutvecklingen att läsa och att uttrycka sig skapande talar bl. a. Vygotskij om (2002). Att läsandet och skrivandet får utvecklas parallellt, främjar både läs- och skrivkunskaperna (se vidare bl. a. Lundberg & Herrlin, 2005; Lindö, 2006; Stensson 2006).

Slutsats

Min slutsats då jag avslutar min studie och efter de teoretiska studier jag gjort är att trots att läsvaneundersökningar kan se olika ut visar de på att läsningen har minskat från tidigare

decennium. Vissa grupper i samhället läser mer än andra, medan övriga grupper minskar sitt läsande. Jag tror att vi, både samhälleliga institutioner som skola och förskola samt föräldrar och hem, tydligt måste bejaka faktorer som hjälper barn och ungdomar att finna tid och intresse att läsa. Min studie kanske kan medverka till att belysa detta faktum. Skolans uppgift kan komma att i ännu högre grad än idag, handla om att medvetandegöra elever om vikten av att läsa och visa på den glädje och inspiration som böcker kan erbjuda. Skolan måste medverka till att utveckla kommunikativa och reflekterande sammanhang såsom litteraturläsning och samtal i anslutning till denna.

Samhället förändras hela tiden och faktorer som media utövar makt och inflytande över oss som bidrar till att ändra förutsättningar för lärande (Ziehe 2006). Nya innebörder av hur vi själva, vår tid och våra liv ska se ut skapas. Jag menar att skönlitteraturen har en fortsatt mycket viktig funktion att fylla och måste nå ut till många. Att ibland dela andras tankar och texter gör att man utvecklar sina egna. Studien har stärkt mig i den uppfattningen, som jag hade innan jag påbörjade forskningen.

Eftersom min studie i likhet med annan forskning talar för att läsning av skönlitteratur motsvaras av olika behov hos den som läser, förstår jag att läsning är beroende av vilken förförståelse och vilka erfarenheter man som läsare bär med sig. Det står klart hur viktigt det är att skola och hem breddar dessa erfarenheter. Inspiration till läsning kan ske på många sätt, till och med innan barn själv läser kan vuxna visa hur spännande böcker är och inspirera till läsning. Att lära barn reflektera över läsningen, använda strategier mm utvecklar också sinnet och läsförståelsen. Detta kan jämföras med vad Norberg (2003 a), Allington (i Stensson, 2006) eller Snow, Burns och Griffin (i Rosén & Gustafsson, 2006) till exempel, uttalar om förutsättningar som måste grundläggas innan man kan lära sig läsa. Som läsare använder alla en egen erfarenhetsbakgrund och sedan är det den aktuella situationen, vad som händer och sker just nu och i en nära framtid som åstadkommer att jag läser, vad jag vill läsa eller inte läsa (jämför t.ex. med Langer, 2005 samt Rosenblatt 2006). Jag ser hos informanterna hur andra intressen också gör att de i perioder läser mindre, men att de omvänt använder läsningen också för att de vet vad den positivt kan åstadkomma. Det finns förstås en risk att man aldrig når behovet att vilja läsa. Det är det vi vuxna, inte minst pedagoger i skola och förskola måste arbeta för, nämligen att med kraft, tid och mycket inspiration uppmuntra unga att vilja läsa och därigenom utvecklas.

Informanterna i min studie har nått puberteten. Och när jag synar mina informanternas utveckling, kan jag se att de också hunnit ganska långt i sin läsutveckling. Pearson och Fielding (i Stensson 2006); Allard, Rudqvist & Sundblad (2002); Lundberg & Herrlin (2006) pekar alla på viktiga faktorer man måste ha uppnått för att kallas erfaren läsare: att kunna se inre bilder, ha strategier till hjälp när man läser osv. Litteraturläsning utvecklar läsaren. Appleyard (1994) menar att de attityder och den förståelse man har utvecklas allt eftersom man växer och mognar, för att i ungdomsåren bestå i att man reflekterar över sig själv och sin värld. Till detta vill jag knyta Ericssons utvecklingsteorier (Hwang och Nilsson, 2003). Ericssons teorier bygger på tesen att det i ungdomsåren finns ett grundläggande behov att söka och också utveckla en egen identitet. Världen dessa år ser mer invecklad ut än tidigare för ungdomarna, vilket i sin tur beror på att man lärt sig uppfatta fler dimensioner. Det blir viktigt att i jakten på en egen identitet, förstå sig själv i förhållande till omgivande normer i samhället. Att hitta förebilder och identifikationsmodeller kan hjälpa ungdomarna att utveckla sitt jag och lära om sin värld. Där blir litterär läsning för många en god hjälp, vilket också innebär att eftersom text och läsare ger och tar av varandra blir läsaren mer erfaren både generellt och som läsare, ju mer han läser och lär. Det blir allt eftersom man läser allt mer och

på så vis skaffar sig en bredare repertoar också lättare att koppla läsning till egna erfarenheter eller andra texter.

Fördjupad forskning

Om jag hade haft mer tid till anspråk hade jag gärna mött informanterna under flera tillfällen och trängt djupare under ytan och mer precist sett hur de utvecklat inre bilder och tankar med hjälp av olika sorters skönlitterär läsning. Likaså hade det varit intressant att studera flera faktorer närmare när det gäller ungdomars läsning. Ett utgångsläge kanske kunde vara att söka samband mellan skönlitterär läsning och dess resultat på betyg och andra skolresultat. Eller att studera hur en god literacyförmåga och en därmed mer välutvecklad läsförståelse inverkar på självförtroende, i jämförelse med de som inte läser? Likaså kan jag undra om det är så att elever som läser skönlitteratur utvecklar en större empatisk förmåga?

Jag antar att jag kompenserat mitt eget hörselhandikapp och utvecklat både min språkliga förmåga och min person därför att jag under min uppväxt läst mycket. Jag ser det därför också som intressant att studera hur ungdomar med olika typer av handikapp, t.ex. syn- eller hörselhandikapp, utvecklas genom skönlitterär läsning och att jämföra resultaten med dem som inte läser. Behöver döva och hörselskadade läsa mer än normalt hörande, för att få en likvärdig omvärldsomfattning och språklig förmåga? Är skönlitteratur för den synskadade en hjälp att tillägna sig nya kunskaper (som går förlorade via de synintryck de inte möter) för att lättare kunna utveckla en stark identitet?

Referenser

- Allard, Birgitta; Rudqvist, Margret & Sundblad, Bo (2002). *Nya lusboken, En bok om läsutveckling*. Stockholm: Bonniers.
- Allington, Richard (2001). *What really matters for struggling readers: Designing Research-Based Programs*. Boston: Allyn & Bacon.
- Appleyard, Joseph A (1994). *Becoming a Reader: the Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Backman, Jarl (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.
- Barbosa da Silva, António & Wahlberg, Vivian (1994). Vetenskapsteoretisk grund för kvalitativ metod. I Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar [red]. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Barton, David (1994). *Literacy, an Introduction to the Ecology of Written Language*. Cornwall: Blackwell Publishing.
- Bergöö, Kerstin; Jönsson, Karin & Nilsson, Jan (1997). *Skrivutveckling och undervisning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, Louise [red.] (2006). *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Björk, Maj & Liberg, Caroline, (2006). *Vägar in i skriftspråket, tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Byström, Göran, (2007). Medier uppfyller alltmer av vår tid. *Göteborgsposten (GP)* 3.6.07, sid.78-79.
- Carlsson, Ulla; Facht, Ulrika & Hellingwerf, Karin (2004). *Bokläsning i den digitala tidsåldern. Resultat från Mediebarometern 1979-2003*. Göteborgs universitet och NORDICOM.
- Chambers, Aidan (1995). *Böcker omkring oss*. Stockholm: Nordstedts.
- Chambers, Aidan (2005). *Böcker inom oss*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Dewey, John, (2005). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Filosoflexikonet, filosofer och filosofiska begrepp från a till ö (1988)*. Copenhagen: Politikens förlag.
- Frykholm, Clas-Uno (2003) *Att läsa och skriva. En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning (2000)*. Stockholm: Vetenskapsrådet. [elektronisk]. Tillgänglig: http://195.17.252.28/vrshop_pdf/etikreglerhs.pdf
- Fylking, Eva (2003). Om läs- och skrivutveckling. I Norberg, Inger [red]. *Läslust och lättläst. Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund: Författarna och Bibliotekstjänst.
- Hwang, Philip & Nilsson, Björn (2003). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Ivarsson, Thorbjörn (2007, 14 juni) *Allt färre ungdomar läser böcker*. [Elektronisk] Publicerad den 7 februari 2007 kl. 17:09. Hämtad den 14 juni 2007 kl.12: 15. Källhänvisning: DN Kultur nätbilaga. Tillgänglig: <http://www.dn.se/DNet/jsp/polypoly.jsp?d=135&a=615097>
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala.

- Kommentarer till kursplaner och betygskriterier för grundskolan* (2000 a) Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritzes.
- Kursplaner och betygskriterier, för grundskolan* (2000b). Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritzes
- Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Langer, Judith A. (2005). *Litterära föreställningsvärldar: litteraturundervisning och litterär förståelse*. Göteborg: Daidalos.
- Liberg, Caroline (2006). Elever som textresurser i mötet med textspråkliga textvärldar. I Bjar, Louise [red]. *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, Rigmor (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, Rigmor (2007). Att utveckla sin literacyförmåga – vad innebär det? *Grundskoletidningen nr 2, 2007, sid.4-9*.
- Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2006, andra utökade upplagan). *God läsutveckling. Kartläggning och övningar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo 94. Anpassad till att också omfatta förskoleklassen och fritidshemmet* (2001). Stockholm: Utbildningsdepartementet/Fritzes.
- Molloy, Gunilla (2002). *Läraren, litteraturen, eleven*. (Avhandling för doktorsexamen Stockholm: Lärarhögskolan.)
- Norberg, Inger (2003 a) Pojkars och flickors läsning idag. I Norberg, Inger [red.] *Läslust och lättläst. Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund: Författarna och Bibliotekstjänst.
- Norberg, Inger (2003 b) Läsning av skönlitteratur. I Norberg, Inger [red.] *Läslust och lättläst. Att förebygga och reparera lässvårigheter och bevara läslusten*. Lund: Författarna och Bibliotekstjänst.
- Pearson, David och Fielding, Linda (1991). Comprehension Instruction. I Barr, R, Kamil, M.L, Mosenthal, P.B och Pearson, P.D [Eds] *Handbook of Reading Research, vol. 2*. White plains, N.Y: Longman.
- Ricoeur, Paul (1977). Metafor och hermeneutik. I Engdahl, Horace; Holmgren, Ola; Lysell, Roland; Mellberg, Arne & Olsson, Anders [red] *Hermeneutik*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Rosén, Monica & Gustafsson, Jan-Eric (2006). Läskompetens i år 3 och 4. I Bjar, Louise [red] *Det hänger på språket*. Lund: Studentlitteratur.
- Rosenblatt, Louise M. (2006). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur.
- Sarland, Charles, 1991, *Young People Reading : Culture and Response*. Milton Keynes: Open University Press.
- Sjöström, Ulla (1994). Hermeneutik- att tolka utsagor och handlingar. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. I Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar [red]. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2003). *Barns läskompetens i Sverige och världen, PIRLS 2001*. Stockholm: Skolverket.
- Snow, C. E; Burns, M. S & Griffin P. [Eds.] (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stancovich, K. E (1986). Matthews Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. I *Reading Research Quarterly* 21/4, 360-406.

- Starrin, Bengt (2006). I Om distinktionen kvalitativ-kvantitativ i social forskning. I Starrin, Bengt & Svensson, Per-Gunnar [red]. *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stensson, Britta (2006). *Mellan raderna*. Göteborg: Daidalos.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm:Prisma.
- Taube, Karin (2007). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Stockholm: Nordstedts.
- Trost, Jan (1997). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Vygotskij, Lev. S (1999) . *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotskij, Lev S (2002). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Wood, David (1999). *Hur barn tänker och lär*. Lund: Studentlitteratur.
- Ziehe, Thomas, (2006). *Ny ungdom, om ovanliga läroprocesser*. Stockholm: Nordstedts.
- Ödman, Per- Johan, (1994). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

BILAGA 1

SAMTAL MED 7:OR

Vad är det som påverkar ungdomar att läsa/inte läsa?

1. Berätta om dig själv och hur du har det! Familj och fritidsintressen.
2. Hur ser du på dig själv som läsare? Läsnivå, läsutveckling, läsofattning
3. Är det bara du som läser hemma?
4. Har du lyssnat på högläsning när du växte upp? Nu förtiden? Vad tycker du om det?
5. Hur gör du när du väljer böcker?
6. Vad är det du läser? Genrer, titlar.
7. Var läser du?
8. Hur ska en bra läsmiljö se ut?
9. Hur gör du när du läser om du inte förstår allt?
10. Upplever du att andra tycker det är okej att du läser/inte läser?

Hur påverkas ungdomar av sin läsning?

1. Berätta, lite om vilka som brukar vara huvudperson i de böcker du läser? Är det alltid pojkar/flickor? Varför?
2. Hur gamla är huvudpersonerna i de böcker du läser? Vad kommer det sig?
3. Berätta mer om hur det känns att läsa, vad ger läsningen dig?
4. Hur engagerad blir du när du läser? Hur nära kommer du – är det lätt att gå ifrån eller fastnar du i läsningen? Berätta...
5. Känner du igen dig i det du läser?
6. Berätta mer... Tycker du att du?
 - får nya frågor i huvudet av böcker?
 - får nya känslor i kroppen av böcker?
 - du möter nya sätt att se på tillvaron?
 - får du lust att skapa av att läsa böcker, lust att skriva, måla, spela teater...?

Vilken betydelse tycker du att skolan har för att ungdomar ska läsa, förstå och tycka om skönlitteratur?

1. Kan du berätta om någon riktigt bra erfarenhet du har från skolan kring arbete med böcker? Boksamtal/skapande arbete?
2. Hur motiverar man någon att bli sugen på att läsa tycker du?
3. Brukar du prata med någon om vad du läst på din fritid?
4. Får man bättre självförtroende av att kunna läsa? Hur då? Genom läsningen i sig, mötet med böcker?

BILAGA 2

Vänersborg 2007-04-25

Hej _____ och ni föräldrar där hemma!

Jag heter Ulrika Almér och är förskollärare sedan ganska många år tillbaka. Läsåret 2006/2007 har jag varit tjänstledig och studerar på Lärarprogrammet på Högskolan Väst, för att få lärarbehörighet. För att få examen krävs att jag skriver en vetenskaplig uppsats. Det ämne jag valt att skriva under har rubriken ”språk och litteratur”.

Jag kommer under maj månads första hälft att vilja träffa ett antal ungdomar i år 7 på skolan, som vill ställa upp på en intervju. Jag har träffat eleverna och berättat lite om de yttre förutsättningarna för denna intervju, men önskar föräldrars godkännande för att fortsätta processen. Intervjuerna kommer att pågå under ca 30 minuter, i en ostörd lokal på skolan och jag kommer att spela in samtalen. Det inspelade materialet kommer att förvaras på ett säkert ställe.

Du som blir intervjuad kommer att vara helt anonym, inte nämnd med utlämnande personnamn eller skola i uppsatsen. Det inspelade materialet kommer endast att användas i undersökningssyfte. Deltagandet är frivilligt och kan avbrytas. Dock hoppas jag att det också för dig ska upplevas meningsfullt att under samtalet få berätta och svara på några intervjufrågor kring dig själv och ditt förhållande till skönlitteratur. Jag kommer att tycka att det är jättespännande att få lyssna och hoppas att vi båda kan se fram emot en mysig stund.

Om du har några frågor är du eller ni välkomna att kontakta mig, använd gärna mail adressen nedan. Skicka detta brev med målsmans underskrift åter till mig (lättast lämna till mentor eller i mentors fack – för vidarebefordran).

Tack för hjälpen!

Ulrika Almér (mail adress)

☺ Jag tycker att det går bra att mitt barn medverkar på intervju enligt ovan:

Förälders namnteckning

Ort och datum

Högskolan Väst
Institutionen för individ och samhälle
461 86 Trollhättan
Tel 0520-22 30 00 Fax 0520-22 30 99
www.hv.se