



LUNDS
UNIVERSITET

Examensarbete

Avancerad nivå, 30 hp

Självständigt arbete för ämneslärare i Svenska

Humanistiska och teologiska fakulteterna

Språk- och litteraturcentrum

”Man ska ju inte bara behöva läsa för att liksom lära sig något”

Gymnasieelevers levda erfarenheter av
läslust och läsmotivation

Stina Strandberg

Termin: VT 2026

Kurskod: ÄSVM12

Handledare: Christina Matthiesen

Examinator: Bibi Jonsson

Abstract

Translated title: "You shouldn't have to read just to like, learn something": Six students' lived experiences of reading for pleasure and reading motivation.

The aim of this study is to explore Swedish upper secondary students' attitudes towards reading fiction in and outside of school. A central starting point is the alleged reading crisis that is widely discussed in Swedish media and politics. Focus is particularly placed on the phenomenon of reading for pleasure and reading motivation through a phenomenological lifeworld perspective, in combination with self-determination theory. The data consists of qualitative interviews with six students aged 18-19, and the interview-data has been analyzed through thematic analysis.

The study's most prominent results show that students are motivated by being involved in book choices as well as being able to relate to a text's themes and characters. They also express a wish to conduct oral exams that invite them to reflect and discuss literature with their peers. Further results show that reading for pleasure is difficult to achieve when students experience reading as being forced upon them. Although, having multiple reading choices and more flexible lesson plans seem to present a possible solution to this problem. The attitudes expressed towards reading fiction are predominantly positive, and while half of the students already see themselves as active readers, the other half express a desire to read more and wish to gain pleasure from reading. Furthermore, the students highlight the importance of reading regarding both instrumental and aesthetic values; which is also reflected in the new Swedish curriculum that now highlights reading not only as an instrumental skill, but also as an opportunity for aesthetic experiences. In the final discussion of this essay, didactic difficulties and possibilities regarding students' reading motivation and engagement are further explored.

Keywords: *reading for pleasure, reading motivation, reading engagement, reading crisis, life-world research, self-determination theory*

Sammandrag

Detta examensarbete anlägger ett elevperspektiv på läslust och läsmotivation genom sex kvalitativa intervjuer med gymnasieelever. Med hjälp av ett fenomenologiskt livsvärldsperspektiv samt självbestämmandeteorin analyseras intervjudatan genom tematisk analys. Studiens resultat visar att elever motiveras av att känna sig delaktiga i lärarens bokval och de uttrycker en strävan efter att kunna relatera till de karaktärer och teman som de får möta i litteraturundervisningen. I intervjuerna framkommer det även att eleverna föredrar att examineras muntligt och vill gärna diskutera det lästa tillsammans med andra.

Vidare presenteras resultat som tyder på att läslust är svårt att uppnå när läsning känns påtvingat, men denna problematik kan navigeras genom mer flexibla undervisningsupplägg som erbjuder valmöjligheter. Resultat angående sociala mediers påverkan på läsning visar också att skärmar erbjuder såväl hinder som möjligheter för skolans litteraturundervisning. Attityderna som framkommer i samband med läsning är över lag positiva och samtliga elever uttrycker att de vill uppnå en högre grad av läslust och läsmotivation. Eleverna framhåller läsning som betydelsefullt och som en välkommen kontrast till dagens uppkopplade samhälle. För övrigt betonas både instrumentella och estetiska legitimeringsgrunder till läsning i intervjuerna, vilket också reflekteras i Gy25 – där läsning betonas som relevant även utifrån estetiska värden. I den sammanfattande diskussionen utforskas didaktiska svårigheter och möjligheter gällande läslust och läsmotivation ytterligare.

Nyckelord: *läslust, läsmotivation, läskris, fenomenologi, livsvärldsforskning, självbestämmandeteorin*

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	2
2. Bakgrund: Begreppsdefinitioner	3
3. Teoretiska perspektiv	5
3.1 Livsvärldsteori – en fenomenologisk forskningsansats.....	5
3.2 Självbestämmandeteorin.....	8
4. Tidigare forskning	9
4.1 Ett svenskt perspektiv på läslust och läsmotivation	10
4.2 Ett internationellt perspektiv på läslust och läsmotivation.....	12
4.3 Läslust och läsmotivation ur ett SDT-perspektiv	13
5. Metod och material	15
5.1 Kvalitativa intervjuer.....	15
5.2 Urval	16
5.3 Tematisk analys	18
5.4 Etiska och metodologiska överväganden	18
6. Resultat och analys	19
6.1 Tema 1: Påtvingad läsning – när läsning blir till en syssla	20
6.1.1 Deldiskussion.....	24
6.2 Tema 2: Skärmen: vän eller fiende?	25
6.2.1 Deldiskussion.....	28
6.3 Tema 3 : Läsningens instrumentella och estetiska värden.....	29
6.3.1 Deldiskussion.....	33
6.4 Tema 4: Faktorer som kan bidra till läslust inom skolans ramar.....	34
6.4.1 Deldiskussion.....	36
6.5 Tema 5: Att vara en aktiv läsare: i praktiken och som målsättning.....	37
6.6.1 Deldiskussion.....	40
7. Sammanfattande diskussion	41
8. Avslutning	46
Referenslista.....	47
Bilaga 1 Intervjuguide.....	51
Bilaga 2 Samtyckesblankett	54

1 Inledning

Läskris, PISA-panik och läslustras är bara några av de domedagsformuleringar som präglar diskursen gällande ungdomars danande läsvanor och läsförståelse. Bakgrunden till den så kallade läskrisen är framför allt de senaste årens sjunkande PISA-resultat som mäter elevers läsförståelse. Skolverket skriver i sin PISA-rapport att 24% av de svenska elever som deltog i 2022 års PISA-undersökning inte nådde upp till den nivå som utgör grundläggande läsförståelse (Skolverket 2023, s. 20). Samtidigt finns det undersökningar som synliggör parallella trender vilka tyder på att ungas intresse för läsning faktiskt ökar. SOM-institutets undersökningar visar att ungas intresse för läsning ökade under pandemiåren, och denna ökning höll sig relativt stabil fram till 2024 års rapport (SOM-institutet, 2025). En anledning till litteraturens uppsving bland ungdomar kan vara att läsning har blivit populärt på sociala medier där fenomen som ”Book-Tok” genererar stort engagemang (Tattersall Wallin et al. 2022, s. 268).

Trots motstridiga uppgifter om ungas läsvanor kvarstår siffrorna som avslöjar att en stor andel svenska elever inte besitter en grundläggande läsförståelse. Stora resurser har lagts på att kartlägga och förbättra läsförståelsen i de svenska klassrummen, men trots detta är siffrorna från 2022 års PISA-mätning nästan nere på samma nivå som de omtalade bottennoteringarna från 2011. Här blottas faran i att ha ett ensidigt fokus på läsförståelse utan att samtidigt lägga resurser på läslust och läsmotivation – som är en förutsättning för den mängdträning som ökad läsförståelse kräver. I internationell forskning och skolpolitik har läslust och läsmotivation fått mer uppmärksamhet och högre status än i Sverige (Schultz Nybacka 2025), men det börjar bli hög tid även för oss att ta lustläsningen på allvar.

Lustläsning förknippas ofta med fri vilja och estetiska värden, vilket kan uppfattas som svårförenligt med skolans obligatoriska läsning där instrumentella värden ofta står i centrum (Andersson 2015, s. 100). Ett fokus på lustläsning förutsätter en betoning på andra värden än vad ett fokus på instrumentell läsförståelse gör, värden som är mer personliga, intresseorienterade och estetiska. Frågan huruvida undervisningens ramar är oförenliga med en lustfylld läsning blir därmed central att utforska.

Hursomhelst verkar ett breddat perspektiv på läsning ha funnit sin väg in i den nya läroplanen. Det uppdaterade syftet för svenskämnet i Gy25 innehåller formuleringar som: ”Undervisningen ska bidra till elevernas bildning. Den ska stimulera elevernas läsintresse [...]” och dessutom ska undervisningen ”lyfta fram skönlitteraturens estetiska värde och stimulera eleverna att använda skönlitteratur, teater, film och andra medier som källa till

förståelse av egna och andras erfarenheter och livsvillkor” (Skolverket 2025). Begreppen bildning, läsintrasse och estetiskt värde fanns inte representerade i Gy11, men att de nu inkluderas i svenskämnets syfte tyder på att ett nytt perspektiv på läsning kan vara på ingång.

I en konceptuell översikt över läsmotivationsforskning konstaterar Conradi et al. (2013) att motivation är en essentiell faktor när det kommer till elevers lust att läsa. Trots detta väldokumenterade faktum har det visat sig svårt att skapa klassrumskontexter som stimulerar elevers inre motivation till läsning. Conradi et al. framhåller att mer forskning på ämnet bör utföras, eftersom en djupare förståelse för motivationsaspekten erbjuder stor didaktisk potential för lärare (Conradi et al. 2013, s. 31). Svensk läsforskning har dominerats av ett fokus på instrumentell läsförståelse och den publicerade forskningen som undersöker elevers läslust och läsmotivation fokuserar ofta på yngre barn. I mycket liten utsträckning är gruppen gymnasieelevers läsmotivation och läslust utforskad. För de allra flesta är gymnasiet den sista skolsituationen där möjlighet till undervisning av skönlitteratur ges, och detta innebär att gymnasiet i många fall utgör skolväsendets sista chans att skapa livslånga läsare. Därmed utgör gymnasieungdomars läslust och läsmotivation ett ytterst angeläget undersökningsområde.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med min uppsats är att bidra till en djupare förståelse av gymnasieelevers attityder till läsning av skönlitteratur, med fokus på läslust och läsmotivation. Jag vill således anlägga ett elevperspektiv på fenomenet för att bilda mig en uppfattning om vad gymnasieelever ser som motiverande respektive demotiverande¹ när det kommer till läsning av skönlitteratur. Elevperspektivet är relevant eftersom elevernas åsikter ofta hamnar i skymundan i såväl forskning som debatt. Målet med uppsatsen är att bidra till förståelsen av hur gymnasieelever själva ser på läsning av skönlitteratur och därefter kunna diskutera de potentiella didaktiska möjligheter och utmaningar som svensklärare står inför när det kommer till att inspirera sina elever till lustfylld läsning.

Min undersökning är avgränsad till sex kvalitativa djupintervjuer med sistaårselever på en gymnasieskola i Skåne. ”Eleverna” i nedanstående frågeställningar syftar därmed på dessa specifika elever, inte elever i allmänhet. Undersökningens frågeställningar är följande:

¹ Demotivation används i denna uppsats som ett motsatsord till motivation. Trots att ordet (ännu) inte finns med i den svenska ordboken väljer jag att använda demotivation eftersom det är etablerat på såväl engelska, som danska och norska. Jag använder ordet enligt den definition som ges i *Oxford English Dictionary*: ”The condition or fact of feeling demotivated; loss of motivation. Also: the action or process of demotivating a person” (OED, *demotivation*).

- Vilka erfarenheter av läsning lyfter eleverna fram som lustfyllda och motiverande, i och utanför skolan?
- Vilka erfarenheter av läsning lyfter eleverna fram som ointressanta och demotiverande?
- I vilken utsträckning förknippar eleverna läslust med inre respektive yttre motivation?

Med hjälp av den insamlade datan hoppas jag kunna bidra till diskussionen om, och i så fall hur, svenskundervisningen i gymnasiet kan stärka elevers läslust och läsmotivation, men också vad som eventuellt utgör hinder för läslust och läsmotivation.

2 Bakgrund: Begreppsdefinitioner

Forskning som berör läslust och läsmotivation präglas många gånger av en vag terminologi, detta konstaterar Conradi et al. i *Motivation Terminology in Reading Research: A Conceptual Review* (2013). Därmed är det nödvändigt att definiera och problematisera ett antal nyckelbegrepp som är centrala för uppsatsen. Särskilt läslust är svårdefinierat och det har länge saknats vetenskaplig konsensus om begreppet (Bro Trasmundi 2022). Christina Clark och Kate Rumbolds definition av läslust (reading for pleasure) är dock återkommande i såväl svensk som internationell forskning. De presenterar en möjlig definition på följande vis:

Reading for pleasure refers to reading that we do of our own free will anticipating the satisfaction that we will get from the act of reading. It also refers to reading that having begun at someone else's request we continue because we are interested in it. (Clark & Rumbold 2006, s. 6)

En viktig aspekt av begreppet är således individens eget intresse för och/eller känsla av välbehag som kopplas till läsningen. Läsning i skolan sker sällan på elevernas eget initiativ och därmed ansluter sig den lustläsning som eventuellt sker i svenskämnet oftare till den läsning som initierats av läraren, men som fortskrider av elevernas eget intresse. Clark och Rumbold förklarar vidare att lustläsning inte uteslutande innebär läsning som eskapism; lustläsning kan även innebära att knyta an till, och investera sig i, en text (Clark & Rumbold 2006, s. 6). Detta engagemang i och omkring texter är ytterligare en viktig aspekt av läslusten i skolans värld.

Begreppet läsmotivation definieras i Kulturrådets rapport *Med läsning som mål* (2015) som ”de inre tillstånd som får människor att vilja läsa” (Andersson 2015, s. 24). Läsmotivation nyanseras av Conradi et al. på följande vis:

The drive to read resulting from a comprehensive set of an individual's beliefs about, attitudes toward, and goals for reading. *Intrinsic motivation* is the drive to read for internal purposes, such as deriving pleasure, attaining personal goals, or satisfying curiosity; *extrinsic motivation* is the drive to read for external purposes, such as rewards or recognition. (Conradi et al. 2013, s. 30)

Läsmotivation är således ett brett begrepp som innefattar såväl attityder som mål med individens läsning. Dessutom innefattar läsmotivation i Conradis definition både inre och yttre motivation; detta simultana fokus på inre och yttre motivation är viktigt att betona eftersom mina frågeställningar vänder sig till båda motivationsformerna.

En utvecklad definition av läslustbegreppet, där det kombineras med inre och yttre motivation, presenteras av litteraturforskaren Henriette Romme Lund i avhandlingen *Læselyst og læseulyst ved stillelæsning: Portrætter af seks stillelæsende elever* (2024). Hennes definition bygger delvis på självbestämmandeteorin, vilken presenteras mer ingående under teoretiska perspektiv. Lunds läslustbegrepp är tätt förknippat med inre motivation, alltså de drivkrafter som kommer inifrån och innebär en vilja att göra någonting för sakens skull. Men Lund tillägger även att yttre drivkrafter kan internaliseras till den grad att det räknas som inre motivation, exempelvis om yttre mål, belöningar eller värderingar blir till en del av den egna uppfattningen om någonting (Lund 2024, s. 219). Exempelvis kan en vilja att uppfattas som beläst eller bildad till en början bygga på yttre motivationsfaktorer, men bli så pass integrerad i den egna uppfattningen att strävan efter bildning omvandlas till en inre drivkraft. Således handlar Lunds läslustbegrepp inte bara om njutning, utan även om motivation och särskilt inre motivation. Hon presenterar även ett kontrasterande begrepp: läsolust, vilket hon kopplar samman med avsaknad av motivation, eller motivation som enbart bygger på yttre faktorer där läsningen tvingas fram och utgör ett måste eller ett tvång (Lund 2024, s. 219). Lunds utvecklade läslustbegrepp blir relevant att relatera till i denna uppsats eftersom det är tätt förknippat med motivation.

Många studier kombinerar läslust och läsmotivation eftersom begreppen tillsammans ger en bredare bild av de erfarenheter och drivkrafter som ligger till grund för människors inställning till, och uppfattning av, läsning. Dessutom är begreppen ”reading motivation” och ”reading engagement”, mer frekvent använda än läslustbegreppet i den internationella forskningen. Därmed utgör både läslust och läsmotivation nyckeltermer i min undersökning.

3 Teoretiska perspektiv

I avsnitt 3.1 presenteras fenomenologisk livsvärldsteori vilket är uppsatsens huvudsakliga teoretiska perspektiv som genomsyrat hela arbetsprocessen. I avsnitt 3.2 presenteras självbestämmandeteorin, ett kompletterande teoretiskt verktyg vilket kommer att vara ett stöd i resultatanalysen. De två teorierna används således var för sig eftersom den fenomenologiska teorin är svårförenlig med andra teoretiska perspektiv som i sin natur är mer deduktiva.

3.1 Livsvärldsteori – en fenomenologisk forskningsansats

Uppsatsens övergripande teoretiska ansats är en fenomenologisk livsvärldsteori och de fenomen som står i centrum är läslust och läsmotivation. Tre forskare som skriver om fenomenologisk livsvärldsforskning är Karin Dahlberg, Helena Dahlberg och Maria Nyström. I boken *Reflective Lifeworld Research* (2008) förklarar Dahlberg et al. att det fenomenologiska angreppssättet utgår från Edmund Husserls tanke om att ”gå till sakerna själva”, vilket innebär att synliggöra och beskriva olika människors levda erfarenheter (Dahlberg et al. 2008, s. 32). Fenomenologins intresseområde är således människors erfarenheter av, och relation till, den värld vi lever i. Termen fenomenologi tyder på att just *fenomen* står i centrum och fenomen beskrivs av Dahlberg et al. som en del av världen så som den presenterar sig för, eller uppfattas, av ett subjekt (s. 33). Mening är ett centralt intresseområde inom fenomenologin; mer specifikt människors sätt att skapa och förstå mening kopplat till särskilda fenomen och delar av deras vardagliga liv. Denna mening är ofta dold eller förgivettagen, men kan genom fenomenologiska metoder som intervjuer synliggöras och analyseras (Dahlberg et al. 2008, s. 36).

I *Fenomenologi i praktiken: fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv* (2019) definierar Karin Dahlberg ett av de mest centrala begreppen inom fenomenologin: *livsvärlden*. Dahlberg förklarar att livsvärlden beskriver den levda världen som den erfars och innefattar människors agerande i, och påverkan på, vår levda värld (Dahlberg 2019, s. 32-33). Livsvärldsbegreppet är dualistiskt då det på en och samma gång innefattar världen och den levda erfarenheten. I *Nationalencyklopedin* beskrivs begreppets komplexitet på följande vis: ”Livsvärlden är i ontologisk betydelse en komplex och oreducerbar verklighet, som i stället för att åtskilja liv och värld förbinder dem i en enhet. Världen är en levd värld och livet är världsligt” (Nationalencyklopedin, *livsvärld*). Genom att använda livsvärlden som lins möjliggörs undersökningar av människors sätt att förstå och förhålla sig till olika fenomen som exempelvis lärande och hälsa (Dahlberg 2019, s. 32).

Staffan Carlshamre skriver i sin teoretiska översikt om den fenomenologiska filosofin att "fenomenologin vill beskriva det som visar sig *som* det visar sig" (Carlshamre 1998, s. 1). Carlshamre belyser vidare att den subjektiva erfarenheten av hur någonting visar sig är av intresse inom forskning som använder sig av det fenomenologiska ramverket (Carlshamre 1998, s. 2). Samtidigt är intersubjektiviteten också av intresse eftersom fenomenologin betonar att vi alla lever i, och tillsammans skapar, världen (Dahlberg et al. 2008, s. 57, 63).

Karin Dahlberg (2019) refererar till den fenomenologiska ansatsen inom humanistisk forskning som "livsvärldsteori" och menar att denna är särskilt relevant inom forskning som rör skolans värld. Hon framhåller fokuset på "mening och sammanhang" som en kontrast till det ökade fokuset på mätbarhet, siffror och effektivisering. Genom livsvärldsteorin som bygger på individuella erfarenheter och berättelser kan forskare undersöka människans relation till världen (Dahlberg 2019, s.28-29). Peter Gärdenfors skriver om mening och lust att lära ur ett filosofiskt och kognitionsvetenskapligt perspektiv i boken *Lusten att förstå: Om lärande på människans villkor* (2024). Gärdenfors lyfter fram en strävan efter att pedagogisk forskning åter bör vända sitt fokus mot "allmänna villkor för lärande" (Gärdenfors 2024, s. 23-24). Han belyser att en stor del av den pedagogiska forskning som bedrivits under de senaste decennierna fokuserat på skolans organisatoriska delar, snarare än det individuella lärandet och förståelsen (Gärdenfors 2024, s. 23-24). Gärdenfors beskriver vidare att "[...] det som är viktigast för utvecklingen av [förmågor som att läsa, skriva och räkna] är elevernas *känslor* och deras *motivation*" (s. 69). För att undersöka just de essentiella drivkrafterna, känslor och motivation, måste vi ta del av elevers tankar och erfarenheter och genom den fenomenologiska ansatsen blir detta möjligt.

Livsvärldsteorin appliceras inte genom förutbestämda begreppsapparater eller modeller, men ett antal begrepp lyfts ändå fram som särskilt användbara vid skolforskning av didaktikerna Jan Bengtsson och Inger Berndtsson i *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv* (2015). Livsvärlden är grunden i detta perspektiv, men de utvecklar också livsvärldsbegreppet genom att tala om regionala livsvärldar. En regional livsvärld är en avgränsad del av den totala livsvärlden; skolan och hemmet är exempel på två regionala världar som många människor rör sig mellan varje dag. Bengtsson och Berndtsson förklarar att "Det som motiverar att kalla de regionala världarna för världar är att de konstituerar avgränsade världar med sina egna specifika existensvillkor" (s. 23). Den regionala världen har inte mening i sig själv utan får det först när mening tillskrivs den av individerna som tillsammans verkar i den (Bengtsson & Berndtsson 2015, s. 23). Skolans regionala livsvärld är dessutom i hög grad intersubjektiv och social, eftersom den hela tiden rymmer grupper av människor som agerar och skapar mening

tillsammans. Denna intersubjektivitet presenterar både möjligheter och hinder för lärande (Bengtsson & Berndtsson 2015, s. 38).

Vidare använder Bengtsson och Berndtsson den franske filosofen Maurice Merleau-Pontys begrepp levd kropp som utgångspunkt för att diskutera lärande i skolan. Levd kropp innebär kroppen som ett oundvikligt subjekt och en ständig del av oss. Den levda kroppen utgör inte en binär uppdelning av kropp och medvetande, utan innefattar i stället kropp och medvetande på en och samma gång. Objekt och teoretisk kunskap kan också komma att integreras med den levda kroppen. ”Kunskapen sätter sig då i kroppen som ett sätt att se, känna och handla” (Bengtsson & Berndtsson 2015, s. 26). Kroppen är därmed en självklar och nödvändig del av lärande när man ser på eleven ur ett livsvärldsperspektiv.

Tätt knutet till levd kropp är begreppen levd tid och levtt rum. Kort sammanfattat innebär dessa begrepp hur tid och rum uppfattas av subjektet (Bengtsson & Berndtsson 2015, s. 39). Tillsammans utgör dessa tre begrepp: levd kropp, levd tid och levtt rum, ett helhetsperspektiv på människan i livsvärlden. Ett helhetsgrepp som enligt Bengtsson och Berndtsson saknas i många andra teorier om lärande, som ofta fokuserar på utvalda delar och binära uppdelningar (s. 30). Ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv möjliggör därmed ett allomfattande perspektiv på erfarenheter riktade mot olika fenomen och i det specifika fallet skolan förklarar Annika Lilja, att:

Livsvärldsfenomenologin bidrar i detta sammanhang med att se hela eleven, det kognitiva men också kropp och känslor. Teorin bidrar dessutom till att se eleven i ett sammanhang, i ett rum och i en tid. Det är just detta lärare möter i klassrummen, elever fulla av liv, med olika upplevelser, erfarenheter, förmågor och mål (Lilja 2015, s. 43).

Lilja beskriver i ovanstående citat varför ett livsvärldsteoretiskt perspektiv är värdefullt inom skolforskning. Hon beskriver hur den, till skillnad från många andra teorier, tar ett helhetsgrepp på eleven och skolan i tid och rum, där eleverna ses som dynamiska kroppar vilka lever och verkar utifrån sina individuella förutsättningar i den regionala livsvärld som skolan utgör.

Renodlad fenomenologi som företräds av namn som Husserl och Merleau-Ponty har lagt grunden till den livsvärldsteoretiska inriktningen som den här uppsatsen anammar. Dock vill jag understryka att jag inte ansluter mig till den rent filosofiska fenomenologin utan snarare den modernare varianten av teorin, vars kärna Denscombe (2023) beskriver på följande vis: ”Individens erfarenheter betraktas som viktiga data för sin egen skull, inte som något som ska läggas åt sidan för att identifiera fenomenets universella essens” (Denscombe 2023, s. 196). Jag vill ansluta mig till denna moderniserade form av fenomenologi där mina

intervjupersoners erfarenheter och åsikter om läslust och läsmotivation blir viktiga i sig. Intervjuerna utgör därmed fallstudier som kan bidra till insikten om hur dessa elever upplever ett fenomen, snarare än att jag strävar efter att komma åt essensen i fenomenen läslust och läsmotivation.

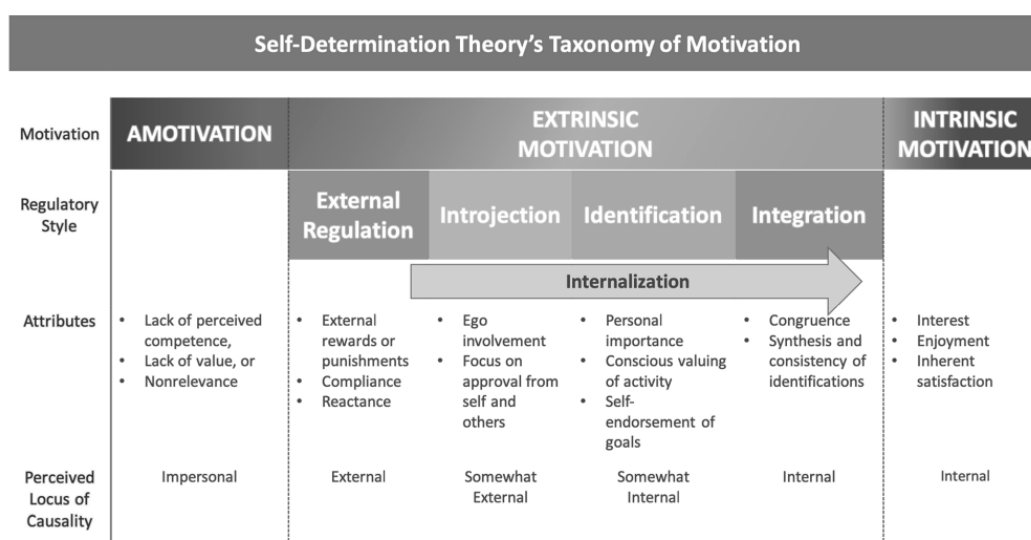
3.2 Självbestämmandeteorin

En vanligt förekommande teori när det kommer till läsmotivation är självbestämmandeteorin eller Self-Determination Theory (förkortat SDT) (Conradi et al. 2013, s. 28). Eftersom teorin är applicerbar på delar av mina resultat kommer jag att använda SDT som ett kompletterande analysverktyg. Jag vill dock belysa att jag inte använt mig av SDT-teorin när jag har analyserat min data, eftersom jag då utgått från ett fenomenologiskt och tematiskt arbetssätt, vilket är svårförenligt med andra metoder. Därmed håller jag de två perspektiven separata från varandra och självbestämmandeteorin gör sig synlig först i resultatets deldiskussioner och den större diskussionsdelen. Nedan följer en kort redogörelse för självbestämmandeteorins mest centrala drag och begrepp.

Självbestämmandeteorins främsta företrädare är psykologerna Edward L. Deci och Richard M. Ryan. Teorin bygger på att människan har ett antal psykologiska behov som måste uppfyllas för att inre och yttre motivation ska uppstå. De grundläggande behoven är: autonomi, kompetens och samhörighet. Självbestämmandeteorin är inte en renodlad didaktisk teori utan snarare en bred psykologisk teori, men som enligt Deci och Ryan är applicerbar bland annat på skolforskning (Ryan & Deci 2020, s. 1). Det första grundläggande behovet, autonomi, innebär enligt självbestämmandeteorins definition att individen upplever kontroll och agens i sina egna handlingar och sitt eget liv. Autonomi stöttas främst genom upplevelser som väddar till individens intresse och värderingar medan autonomin undermineras av extern kontroll. Nästa behov, kompetens, har att göra med individens uppfattning av sig själv som kunnig och kapabel till förståelse och utveckling. Känslan av kompetens understöds bäst av välstrukturerade sammanhang där återkoppling, utmaningar och tydliga mål präglar sammanhanget. Det sista grundläggande behovet är samhörighet; individen behöver känna gemenskap och tillhörighet, vilket kräver en social omgivning präglad av respekt och omsorg. Alla dessa tre behov bör enligt självbestämmandeteorin uppfyllas för att människor ska bli motiverade och i förlängningen välmående (Ryan & Deci 2020, s. 1ff).

Inom självbestämmandeteorin skiljer man på inre och yttre motivation, där inre motivation är sådant som man gör för sakens skull, för att det upplevs som intressant, viktigt och/eller underhållande. Yttre motivation bygger i stället på externa faktorer som exempelvis

kan utgöras av mål som betyg eller andra människors beröm (Ryan & Deci 2020, s. 2). Dock är inre och yttre motivation sällan renodlade, oftast motiveras människor av en blandning av olika faktorer. Inom SDT skiljer man inte bara på inre och yttre motivation utan en rad underkategorier finns också. Underkategorierna bygger på att extern motivation kan integreras och därmed bli en del av den inre motivationen, därmed presenteras olika grader av motivation på följande vis:



(Ryan & Deci 2020, s. 2)

Den externa motivationen innefattar en rad graderingar och kan genom att internaliseras till slut bli en del av en persons inre motivation. Figuren visar på att intern och extern motivation ofta går in i varandra och inte är två helt skilda saker. Genom att motiveras utifrån men själv inse betydelsen av en aktivitet kan yttre motivation bli en del av en persons inre värderingar till den grad att motivationen blir helt integrerad med inre drivkrafter. Ryan och Deci nämner även *amotivation* som en motivationstyp, vilken innebär avsaknad av motivation, som kan bero på tankar om bristande kompetens eller ointresse. Naturligtvis har amotivation en negativ inverkan på engagemang och lärande (Ryan & Deci 2020, s. 3).

4 Tidigare forskning

Läsforskning är ett brett forskningsfält som rymmer en mängd olika underkategorier. I detta kapitel presenteras ett urval av forskning med fokus på aspekterna läslust och läsmotivation, främst ur ett elevperspektiv. Som tidigare nämnts fokuserar mycket av den publicerade läslust- och läsmotivationsforskningen på yngre barn och vissa studier av sådan karaktär finns representerade i detta avsnitt, eftersom forskningen på äldre barn och ungdomar är begränsad.

Jag har valt ut övervägande nordisk forskning, men brittiska och amerikanska studier som anses relevanta i relation till min studie finns också representerade i avsnittet.

Sökandet efter relevant litteratur har gjorts via databaserna *Finn*, *ERIC* och *Swepub* och följande sökord har använts: "läslust", "läsmotivation", "reading motivation", "reading for pleasure", "reading enjoyment". Jag gallrade i träffarna genom att välja ut den forskning som fokuserar på barn och ungdomar i en skolkontext, vilket exempelvis innebär att jag valde bort all den litteratur som fokuserar på lärarnas och bibliotekens roll. Notera att sökordet "läslust" genererar många träffar vid en första anblick, men träffarna består främst av handbokslitteratur riktad till lärare och föräldrar som syftar till att väcka läslust hos yngre barn. Denna typ av litteratur har inte inkluderats i min tidigare forskning. Det finns för övrigt ett antal examensarbeten som berör gymnasieelevers läslust, men jag har valt att bortse från dessa och i stället fokusera på mer avancerad forskning, eftersom forskningsfältet är så pass omfattande. Den tidigare forskningen presenteras i följande ordning: svensk forskning, internationell forskning och till sist forskning som använder sig av självbestämmandeteorin.

4.1 Ett svenskt perspektiv på läslust och läsmotivation

I en relativt ny litteraturredaktisk studie undersöker Maritha Johansson och Annika Nordenstam läsattityder hos gymnasieelever på IB-programmet på en gymnasieskola. Studien relaterar inte explicit till begreppen läslust och läsmotivation, men jag anser ändå att artikeln är relevant i relation till min undersökning eftersom jag också är intresserad av elevernas attityder och relation till litteraturläsning. Johansson och Nordenstam (2023) undersöker 28 IB-elevers inställningar till läsning, både i skolan och på fritiden (Johansson & Nordenstam 2023, s. 2-3). I undersökningen ombads eleverna skriva läsarbiografier där de fick kartlägga sin relation till läsning under olika stadier av livet och dessa biografier utgör studiens material. Artikelns intresseområde är elevernas identitetsskapande och hur de positionerar sig själva som läsare i läsarbiografierna (Johansson & Nordenstam 2023, s. 6).

Genom den tematiska analysen kunde Johansson och Nordenstam kartlägga läsbeteendemönster över tid hos eleverna. Det vanligaste mönstret, som återfanns hos 13 elever, var högläsning–bokslukare–avbrott. Dessa elever var således flitiga fritidsläsare vid något tillfälle men avbröt sedan sin läsning av olika anledningar och hittade aldrig tillbaka till litteraturen (Johansson & Nordenstam 2023, s. 9). Anledningar till avbrott som identifierades var främst yttre faktorer i form av: fritidsintressen och skärmar som konkurrerade ut läsning, att skolarbete tog för mycket tid och ork, samt att vissa inte längre ville vara läsare eftersom det i äldre åldrar inte ansågs 'coolt' (Johansson & Nordenstam 2023, s. 13). Den näst största

gruppen (9 elever) följde i stället mönstret: högläsning–bokslukare–avbrott–bokslukare. De hade alltså vid biografiskrivandet hittat tillbaka till läsningen igen efter en tids avbrott (Johansson & Nordenstam 2023, s. 9ff).

Resultaten visade vidare att många elever, även de som inte var flitiga läsare, framhävde läsning som betydelsefullt. Många kopplar även läsningens särskilda ställning till vikten av bildning och därmed kulturellt kapital genom att lyfta fram vikten av att vara beläst och exempelvis ha läst särskilda klassiker (Johansson & Nordenstam 2023, s. 15). Ett fåtal elever uttryckte dock en nästintill uteslutande negativ inställning till läsning och ansåg formatet tryckta böcker förlegat, långsamt och oviktigt (Johansson & Nordenstam 2023, s. 15-16). Utifrån elevernas olika inställningar till läsning identifierar Johansson och Nordenstam tre läsaridentiteter: litteraturläsaren, den motvillige läsaren och den neutrala läsaren. Litteraturläsaren ser läsning som en viktig del av sin identitet, framhäver ofta läsglädje och kopplar ibland även läsningen till kulturellt kapital. Den motvillige läsaren läser helst inte alls och författarna lyfter att ”skolans tvingande läsning har snarast dödat läsintresset” hos dessa elever (Johansson & Nordenstam 2023, s. 18). Den neutrala läsaren har inga starka åsikter om läsning, utan läser för att klara av skolan eller nå ett visst betyg (Johansson & Nordenstam 2023, s. 18). Avslutningsvis nämner Johansson och Nordenstam behovet av fler undersökningar på andra gymnasieprogram som undersöker elevers inställning till läsning (s. 19) och detta hoppas jag kunna bidra med genom min undersökning.

I en studie om högläsning i 9:an undersöker Eva Söderberg, Katarina Rejman och Sari Vuorenmaa (2024) högläsningens didaktiska potential för äldre elever (Söderberg et al. 2024, s. 1). Genom fokusgruppsamtal med elever undersökte forskarna elevernas syn på litteraturläsning, med särskilt fokus på högläsning, och litteraturundervisning inom svenskämnet (Söderberg et al. 2024, s. 1, 7). Resultaten visade att högläsning av en hel roman uppfattades som långsamt och repetitivt av många elever. De hade således ingenting emot högläsning under kortare perioder, men de flesta uppskattade inte att en hel roman lästes högt för dem (Söderberg et al. 2024, 17-18). Söderberg et al. identifierar också en rad läslustbegränsningar i elevernas utsagor. Eleverna uppgav att sådant som skulle kunna öka deras läslust var att arbeta mer i grupp, delta i diskussioner i stället för att utföra individuella skriftliga uppgifter, samt vara mer aktiva i lärarens bokval (s. 17-20). Söderberg et al. urskiljer också ett stort fokus bland eleverna på läsningen som instrumentell, snarare än estetisk, och de menar att detta synsätt kan vara en reflektion av skolans styrdokument som [historiskt] inte betonat läsningen som en estetisk upplevelse (s. 19-20).

4.2 Ett internationellt perspektiv på läslust och läsmotivation

I artikeln ”Motivating and engaging students in reading” (2010) belyser didaktikforskarna Jenna Cambria och John T. Guthrie hur läsmotivation och engagemang ofta stått i skuggan av läsförståelse. Skribenterna pekar ut detta som problematiskt, eftersom motivation är en fundamental byggsten i skapandet av långvariga läsare (Cambria & Guthrie 2010, s. 16).

I intervjuer med amerikanska mellan- och högstadieelever har Cambria och Guthrie kartlagt hur undervisning kan generera läsmotivation hos elever. Resultaten visar att valmöjligheter är viktigt för elever, här syftar de inte enbart på delaktighet i bokval, utan även på mindre val som kan ske under en lektion. De intervjuade eleverna framhävde även vikten av att bli försedda med böcker som är relevanta i relation till deras egna liv. Cambria och Guthrie menar att läraren spelar en viktig roll i att skapa denna relevans när hen planerar sin undervisning. Vidare belyser Cambria och Guthrie vikten av samarbete och möjlighet till att diskutera det lästa tillsammans med andra som viktiga motivationsfaktorer för elever. Dessutom spelar tillitsfulla relationer mellan elever och lärare, präglade av kontinuerlig feedback och uppmuntran, en viktig roll i motivationsarbetet. Till sist belyser författarna frågan om texters svårighetsgrad, vilket kan ha stor påverkan på motivationen, särskilt bland svaga elever som kan tappa motivationen om de inte förstår en text, medan högpresterande elever i stället kan motiveras av en utmanande text (Cambria & Guthrie 2010, s. 22 ff.).

Sarah Bro Trasmundi et al. anlägger i ”Den fantasifulde læser: uddannelsesmæssige implikationer” (2022) ett kognitivt och kroppsligt perspektiv på läsning och läslust. De ställer sig mot den gängse definitionen av läslust som främst fokuserar på njutning och meningsskapande och förespråkar: ”at udvide begrebet læselyst til at være forbundet med det at kunne bruge sig selv som udgangspunkt for nydelse” (Bro Trasmundi et al. 2022, s. 19). Författarna menar således att läslust bör kopplas mer till den egna föreställningsförmågan och hur läsaren inkluderar sig själv i meningsskapandet med texten. I artikeln hänvisar Bro Trasmundi et al. till en [då] pågående kognitiv etnografisk studie där läsare undersöktes genom observationer, intervjuer, läsdagböcker och kognitiva tester. Resultaten visade att läslusten minskade om lässituationen var för kontrollerad och förutbestämd, vilket den ofta är i skolsituationer. Bro Trasmundi et al. föreslår därmed att den fantasifulle läsningen, som tar tid och skiljer sig mycket mellan individer, bör ges mer utrymme inom utbildningen eftersom de ökade kraven på ständiga kunskapstester kan minska läslusten (s. 19 ff.).

Fyra brittiska läsforskare har tillsammans undersökt ungdomars läslusthinder i artikeln ”Adolescents' perspectives on the barriers to reading for pleasure” (2024). Charlotte Webber

et al. har intervjuat 46 högstadie-elever i åldrarna 13–15 på temat lustläsning och läsmotivation. Genom en tematisk analys presenteras sex teman som utmärkte hinder för lustläsning hos de intervjuade eleverna (Webber et al. 2024, s. 204). Det första temat ”access” handlar om tillgång till ett stort och varierat läsmaterial. Bristen på ett sådant utmärker sig som ett stort hinder för ungdomarnas lustläsning. Inom detta tema ryms även den kunskap och de resurser som krävs för att kunna nå det läsmaterial som finns (Webber et al. 2024, s. 206). Tema två, ”mismatch between provision and needs”, framhåller vikten av att elevernas intressen, mål och nivå möts av lärare och läsmaterial. Särskilt viktigt är det att litteraturen som tilldelas eleverna ska stämma överens med deras intressen och kännas relevanta för deras liv (Webber et al. 2024, s. 207-208). Det tredje temat, ”social factors”, framhålls som extra känsligt inom den berörda åldersgruppen. Flera intervjupersoner lyfte negativa stereotyper kopplat till läsning och läsare, vilka kan avskräcka ungdomar från att läsa. Särskilt stereotypen ”den ensamma boknörden” nämndes i flera intervjuer (Webber et al. 2024, s. 209).

Tema fyra, ”reading experiences in school”, och tema fem, ”reading affect”, ligger nära varandra då de båda handlar om hur negativa erfarenheter och känslor kopplat till läsning kan påverka även framtida lästillfällen. Dessa negativa erfarenheter och affekter kan dyka upp tidigt i barndomen och sedan stanna kvar ända in i vuxen ålder (Webber et al. 2024, s. 209-211). Till sist lyfter Webber et al. hindret ”competing activities”. Intervjupersoner uppgav ökad arbetsbörda inom skolan, mer ansvar hemma, jobb, fritidsaktiviteter samt sociala medier och kompisar som exempel på aktiviteter och relationer som prioriterades före läsning (s. 210).

4.3 Läslust och läsmotivation ur ett SDT-perspektiv

Självbestämmandeteorin, som redogjordes för i teoriavsnittet, är vanligt förekommande vid motivationsforskning i allmänhet, och didaktisk motivationsforskning i synnerhet. Nedan presenteras två forskningsprojekt som använder sig av denna teori. En studie med fokus på läslust som använder sig av självbestämmandeteorin är Lunds avhandling *Læselyst og læseulyst ved stillelæsning* (2024). I avhandlingen utforskar Lund danska sjätteklassares läslust och läsolust kopplat till tyst läsning i klassrummet. Genom observationer och kvalitativa intervjuer med 18 elever har Lund besvarat frågeställningar gällande vad som karaktäriserar elevers gillande och ogillande av läsning, samt vilka faktorer som kan motivera elever att anlägga en mer positiv attityd till läsning. Dessutom gör hon en ansats att besvara frågan om hur man på bästa sätt kan analysera och undersöka elevers läslust och läsolust vid tyst läsning (Lund 2024, s. 11-12). Lunds applicering av SDT-teorin innebär att om alla tre grundläggande behov stöttas leder det till läslust, om de däremot motarbetas leder det till

läsolust (s. 64-65). Stillelæsning kan på svenska översättas till tyst läsning; en aktivitet som innebär att eleverna läser tyst under en avgränsad period som startas och avslutas av läraren. Tyst läsning är vanligt förekommande i grundskolan och kännetecknas av att eleverna själva väljer vad de ska läsa, samt att läsningen inte efterföljs av tester eller andra uppföljningar (Lund 2024, s. 16).

De resultat som Lund presenterar i sin avhandling är att motivation och elevers läslust och läsolust vid tyst läsning varierar mycket mellan individer. Dock framhåller hon tre återkommande faktorer som utgör insatsmöjligheter för skolor och lärare som vill öka elevernas läslust och motivation. De identifierade faktorerna är följande: ”a) Udvikle eksisterende og nye bogvalgsstrategier, b) Udvikle en anden og mere positiv forståelse af læsekompetence og c) Opdage værdien af det tildelte læsefællesskab” (s. 214). Dessa resultat är i linje med annan forskning inom samma fält, men Lund presenterar även mer unika resultat som visar på att läslust och läsolust inte är statistiskt hos eleverna, utan en och samma elev kan pendla mellan att känna läslust och läsolust, vilket hon refererar till som ’motivationshopp’ (s. 214). Lund kan även se att den tysta läsningen främst verkar stimulera de oläsvänliga eleverna, medan de som redan besitter en mer stabil läslust förblir opåverkade av tystläsningen. Hon presenterar även ett resultat som står i motsats till en del tidigare forskning; nämligen att elever som inte är starkt motiverade kan känna läslust även om de möter läsutmaningar eller erbjuds ett mindre urval av böcker (s. 214-15). Lund målar således upp en bild av en läsmiljö som främst främjar de svagare och mer negativa läsarna, medan de positiva och ivriga läsarna lämnas opåverkade, eller i värsta fall negativt påverkade, av den tysta läsningen (s. 220).

Mats Tegmark et al. (2022) undersöker läsmotivation med hjälp av SDT i en svensk kontext i artikeln ”What motivates students to read at school?”. Forskningsfrågorna i projektet har att göra med elevers uppfattning om sig själva som läsare, deras uppfattning av svårighetsgraden på läsning i skolan, samt vad som motiverar dem till läsning. Studien är del av en större enkätundersökning som undersöker förhållandet mellan läsfrekvens och motivation. Över 3000 elever besvarade enkäten och kvalitativa intervjuer genomfördes med 259 av dessa elever (Tegmark et al. 2022, s. 105). Viktigt att notera är att den här undersökningen fokuserade på skolrelaterad läsning inom olika ämnen (kemi, svenska, historia och engelska), och har därmed inte ett uteslutande fokus på skönlitterär läsning, likt de flesta andra studier som nämnts här (Tegmark et al. 2022, s. 106).

Studiens resultat visar att elever främst drivs av yttre, kontrollerad motivation i deras skolrelaterade läsning. Resultatet visade även att yttre motivation driver högstadieläverna i

högre utsträckning än mellanstadieeleverna. Tegmark et al. framhåller att tidigare forskning visat på liknande resultat men pekar ändå ut att: ”indication that controlled motivation takes over to such a large extent in the higher grades is a finding that we have not seen in previous research” (Tegmark et al. 2022, s. 114). Tegmark et al. relaterar till tidigare forskning som menar att äldre elevers tendens att drivas mer av yttre motivation kan bero på att de har högre krav på sig själva, och att mätbara resultat spelar en större roll ju äldre man blir (Tegmark et al. 2022, s. 114).

Tegmark et. al föreslår ett antal åtgärder som skolor och lärare kan implementera för att vädja till elevers inre motivation och grundläggande behov; de kan stötta autonomibehovet genom att förse elever med fler valmöjligheter och kompetensbehovet kan stöttas genom att hitta texter som passar varje elevs nivå. Till sist kan samhörighetsbehovet stöttas genom att välja texter som tilltalar elevernas personliga intressen och som de kan relatera till. Tegmark et. al lyfter även att inre och yttre motivation med fördel kan kombineras för att motivera elever, dels genom att schemalägga obligatorisk lästid, dels genom att ge eleverna möjlighet till att själva välja mellan olika intressanta texter (s. 114-115).

Denna vidsträckt redogörelse för ett antal olika grenar inom läsforskning utgör enbart ett axplock ur ett brett forskningsområde, som dock ofta ser förbi äldre elever. Genom att knyta an till ovanstående studier i uppsatsens diskussion kan jag jämföra mina resultat mot både svenska och internationella studier för att se om liknande läslusthinder och möjligheter framträder i mitt material. I uppsatsens nästa del presenteras studiens metod och material.

5 Metod och material

I följande avsnitt presenteras min insamlingsmetod, därefter förklaras min urvalsprocess och metoden som använts för att bearbeta den insamlade datan. Till sist följer en diskussion om etiska och metodologiska överväganden.

5.1 Kvalitativa intervjuer

Mitt val av insamlingsmetod är semistrukturerade djupintervjuer som utförts på en gymnasieskola med sex olika elever. Intervjuerna har en fenomenologisk infallsvinkel och ansluter sig därmed till den form av intervju som Steinar Kvale och Svend Brinkmann beskriver som livsvärldsintervjuer (Kvale och Brinkmann 2014, s. 31). Intervjustilen är inspirerad av den fenomenologiska filosofin som strävar efter att synliggöra individens subjektiva upplevelse av ett eller flera fenomen som ryms inom deras livsvärld (Kvale och

Brinkmann 2014, s. 46). De fenomenen står i centrum i mina intervjuer är elevers erfarenheter av läslust och läsmotivation.

Semistrukturerade intervjuer innebär att intervjuaren utgår från en intervjuguide med relativt öppna frågor om ämnet som skapats på förhand. Intervjuaren utgår sedan från guiden och ställer samma utgångsfrågor till alla intervjupersoner, men följdfrågor och uppföljningsfrågor kan variera mellan de olika intervjuerna eftersom den personliga berättelsen står i centrum (Christoffersen och Johannessen 2015, s. 85). Min intervjuguide bestod av 18 frågor som alla har att göra med läsning, med fokus på individernas personliga relation till, och erfarenheter av läsning både i och utanför skolan (se bilaga 1). Samtliga intervjuer genomfördes i ett grupprum på den aktuella skolan och jag gjorde ljudupptagningar av samtalen med min telefon. Ett första utkast av transkriptionerna gjordes med hjälp av transkriberingsfunktionen i *Microsoft Word*. En av intervjuerna transkriberades dock helt manuellt eftersom en intervjuperson inte godkände att en AI skulle behandla hens ljudfil. I övriga intervjuer lät jag transkriberingsfunktionen i *Word* skapa ett första utkast vilket jag sedan lyssnade igenom noggrant för att ändra eventuella fel och för att själv lyssna igenom materialet. Eftersom min analys handlar om samtalens innehåll har jag valt att göra en bastranskription som till stor del följer skriftspråkets konventioner för att förenkla läsningen av materialet (Norrby 2014, s. 99-100). Kvale och Brinkmann refererar till intervjuobjekten som intervjupersoner (s. 129), och jag kommer att växla mellan att benämna de intervjuade eleverna som ”intervjupersoner” och ”deltagare”.

5.2 Urval

Förutsatt den tid och de resurser som jag har haft att tillgå inom ramen för ett examensarbete har min studie blivit småskalig och mitt urval explorativt. Martyn Denscombe förklarar i *Forskningshandboken* (2023) att explorativa urval är vanligt förekommande i kvalitativa studier där resultaten inte är generaliserbara. Han förklarar vidare att explorativa urval lämpar sig när målet med studien är ”att generera insikter och information” som går att utvinna utan ett representativt urval (Denscombe 2023, s. 58). I mitt urval strävar jag inte efter representativitet; jag har i stället gjort ett explorativt och kriteriebaserat urval som syftar till att synliggöra sex intervjupersoners levda erfarenheter av läslust och läsmotivation.

För att hitta intervjupersoner sökte jag mig till en gymnasieskola där jag hade kontakter sedan tidigare, för att enklare komma i kontakt med lärare som i sin tur kunde koppla vidare mig till elever. För att hitta elever som var villiga att ställa upp på en intervju skapade jag en enkät där eleverna fick svara på ett antal korta frågor om deras inställning till läsning,

däribland frågan om deras läsmotivation har ökat, minskat eller förblivit oförändrad under gymnasiets gång. I slutet av enkäten fick de anmäla sitt eventuella intresse för att delta i intervjustudien. Jag fick in totalt 133 elevsvar och av dessa uppgav 22 respondenter att de ville bli intervjuade. Av dessa 22 valde jag ut sex elever att intervjua. Dahlberg et al. (2008) skriver att cirka fem intervjuer brukar vara en bra utgångspunkt i småskaliga, livsvärldsteoretiska intervjustudier (Dahlberg et al. 2008, s. 175), och jag ansåg själv att sex intervjuer gav mig en fyllig men samtidigt hanterbar mängd data.

Den berörda gymnasieskolan erbjuder fyra högskoleförberedande program: samhällsprogrammet, naturprogrammet, teknikprogrammet och ekonomiprogrammet. Därmed har jag, för att skapa variation inom urvalsgruppen, valt deltagare från alla fyra program, samt strävat efter en jämn fördelning mellan killar och tjejer. Jag ville även hitta elever med olika betyg eftersom det finns en risk att elever med uteslutande höga eller låga betyg representerar en särskild attityd till svenskämnet och till läsning av skönlitteratur. Hos intervjupersonerna finns betygen A-E representerade, men jag anser det inte relevant att skriva ut vilket betyg som hör samman med vilken elev, då uppsatsen inte undersöker eventuella samband mellan betyg och läslust/läsmotivation. Ett annat kriterium som urvalet baserades på var att jag letade efter varierande svar på frågan om hur elevernas läsmotivation eventuellt har förändrats under gymnasiets gång. Svarsalternativen på frågan var: ökat, minskat, oförändrat och eftersom svaren var spridda på denna fråga ville jag inkludera två elever från varje svarsalternativ. Ovanstående kriterier resulterade i följande intervjupersoner:

Emma	Naturprogrammet	Minskad läsmotivation
Karl	Teknikprogrammet	Minskad läsmotivation
Sara	Naturprogrammet	Oförändrad läsmotivation
Lina	Ekonomiprogrammet	Oförändrad läsmotivation
Martin	Samhällsprogrammet	Ökad läsmotivation
Lucas	Teknikprogrammet	Ökad läsmotivation

Observera att namnen är pseudonymer. Samtliga elever går i trean på gymnasiet och är därmed 18 eller 19 år gamla. Jag valde att rikta in mig på sistaårselever eftersom de har fler

erfarenheter och upplevelser att dela med sig av från sin gymnasietid, i jämförelse med de som går första och andra året.

5.3 Tematisk analys

Intervjudatan kommer att analyseras med hjälp av tematisk analys. Alvinus, Borglund och Larsson (2023) förklarar i sin handbok om metoden att tematisk analys är en vanligt förekommen metod i kvalitativa studier, eftersom det kvalitativa arbetssättet ofta syftar till att utkristallisera teman och mönster från den insamlade datan (Alvinus et al. 2023, s. 12). Alvinus et al. framhäver även att tematisk analys är ett passande analysverktyg för studier som utforskar ”människors erfarenheter och synsätt”, exempelvis genom kvalitativa intervjuer som transkriberats (s. 12). Således är tematisk analys ett redskap som dels lämpar sig väl för att analysera min intervjudata, dels för att uppnå mitt syfte att skapa en djupare förståelse av gymnasieelevers attityder till läsning av skönlitteratur i svenskämnet.

Den tematiska analysen följer traditionellt sett sex steg, framtagna av Braun och Clarke (2006), översatta och omarbetade av Alvinus och Svensén (2020). Det första steget är att upptäcka sitt material genom noggrann transkription och närläsningar av datan. Steg två innebär att lyfta fram initiala koder utifrån de mönster som man finner i datan och utifrån dessa skapa mer övergripande kategorier. Steg tre innebär att dela in kategorierna i teman. Steg fyra och fem går sedan ut på att granska, definiera och namnge de teman som man identifierat. Det sista steget i den tematiska analysen är att producera ett resultatavsnitt genom att presentera och illustrera de teman som man har funnit genom sin analys (Alvinus et al. 2023, s. 81). Jag har i min analys följt de sex stegen och mina resultat kategoriseras därmed enligt fem teman som ansågs relevanta i relation till uppsatsens syfte.

5.4 Etiska och metodologiska överväganden

En styrka med intervjumetoden är dess dialogiska karaktär som öppnar upp för att utforska spår och tankar hos intervjupersonerna som forskaren inte nödvändigtvis inkluderat i sin intervjuguide. Genom följdfrågor och eventuella sidospår som uppstår bland deltagarna kan forskaren synliggöra ”erfarenheter och uppfattningar” som kan vara svåra att komma åt med andra metoder som frågeformulär eller observationer (Christoffersen och Johannessen s. 84). När undersökningen har en fenomenologisk infallsvinkel är möjligheterna till sidospår och utveckling från deltagarna viktig, eftersom alltför snäva och standardiserade frågor sällan synliggör individers subjektiva uppfattning av ett fenomen.

I antologin *Fenomenologi i praktiken* (2019) skriver Marita Cronqvist om några av de utmaningar som den fenomenologiska intervjun innebär. Cronqvist lyfter bland annat att intervjuaren själv står inför utmaningen att lägga ifrån sig sina egna förkunskaper för att minimera påverkan på informanterna (Cronqvist 2019, s. 293). Cronqvist lyfter vidare fram vikten av att intervjuaren bör försöka styra intervjun så att fenomenet alltid är i fokus. Utmaningen består framför allt i att försöka förstå vad som är väsentligt och hur informantens svar kan hänga samman med fenomenet. Denna problematik kan underlättas genom kontrollfrågor, men framför allt av öppenhet och fokus från intervjuarens sida (s. 293-296). Genom ett öppet förhållningssätt i kombination med noggranna förberedelser kan jag förhoppningsvis navigera dessa utmaningar.

Eftersom jag har kontakter på den aktuella skolan sedan tidigare har detta påverkat mina etiska överväganden. Framför allt ska det nämnas att jag har träffat två av intervjupersonerna under min verksamhetsförlagda utbildning. Dock har jag inte betygsatt någon av dem, eller träffat dem under en tillräckligt lång period för att etablera en närmare kontakt. Därmed bedömer jag att våra tidigare möten inte har påverkat min undersökning nämnvärt. Jag har ställt samma frågor till samtliga elever och behandlat deras data likvärdigt, i en strävan efter att så objektivt som möjligt sammanställa mina resultat.

Intervjupersonernas insamlade personuppgifter och ljudupptagningar har behandlats enligt Vetenskapsrådets *God forskningssed 2024* och i linje med GDPR (Vetenskapsrådet 2024, s.66f). Intervjupersonernas samtycke att delta fastställdes dels muntligt, dels med en samtyckesblankett (se bilaga 2). Eftersom min insamlade data inte innefattar känsliga personuppgifter anser jag rimliga säkerhetsåtgärder vara att jag förvarar uppgifterna på en lösenordskyddad dator, samt att jag inte behåller några personuppgifter eller ljudupptagningar längre än vad som är nödvändigt för min studie.

6 Resultat och analys

Resultat- och analyskapitlet delas upp i fem teman som har utvunnits genom tematisk analys. Temana är följande: *Påtvingad läsning – när läsning blir till en syssla*, *Skärmen: vän eller fiende?*, *Läsningens instrumentella och estetiska värden*, *Faktorer som kan bidra till läslust inom skolans ramar* och *Att vara en aktiv läsare: i praktiken och som målsättning*. Temana valdes ut eftersom de återkom i samtliga intervjuer på ett eller annat vis, samt att de kan kopplas samman med läslust och/eller läsmotivation. Varje tema följs av en deldiskussion där temats innehåll diskuteras i relation till livsvärldsteorin och självbestämmandeteorin.

6.1 Tema 1: Påtvingad läsning – när läsning blir till en syssla

Framträdande i samtliga intervjuer är att deltagarna uttrycker att de påverkas av den påtvingade läsningen som många gånger representeras i undervisningen. Dels handlar det om valet av bok, dels om valet, eller snarare bristen på val, att överhuvudtaget delta i läsningen. Läslustbegreppet är, som tidigare nämnts, många gånger beroende av att läsningen sker av egen fri vilja, men när det kommer till skolan existerar inte det fria valet att läsa eller inte läsa. Detta påtvingade läsande förs på tal i samtliga intervjuer och flera deltagare jämför den obligatoriska läsningen med *jobb* och *sysslor*. Det verkar således svårt för eleverna att förena lästvånget med inre motivation, vilket i många fall kan skapa ett hinder för läslust. Karl gör en jämförelse mellan obligatorisk läsning och sysslor i hemmet:

Så fort någon försöker säga något som jag egentligen vill göra, att jag måste göra det, och det blir som ett krav att jag måste göra det. Då är det som att någon del av mig bara lägger: nej, jag vill inte. Det är lite som när man ska göra disken och man har liksom redan varit så här inställd på att göra det, så kommer någon: ”Kan du göra disken?”. Då är det så här: ”Nej”. (Karl)

Karl förklarar att lusten att utföra en syssla försvinner när den upplevs som påtvingad utifrån. På samma sätt känner han alltså för den läsning som är ålagd av skolan. I den här jämförelsen ser vi att Karl vill, och kanske även kan, drivas av inre motivation, men så fort utomstående press läggs på aktiviteten väcks ett motstånd hos honom som gör att han inte längre vill utföra aktiviteten. Karl vill få möjligheten att ta egna initiativ till läsning för att kunna njuta av aktiviteten och känna att den är självvald.

Fyra av sex intervjupersoner uppger att de läser på fritiden och uttrycker ett intresse för läsning som de själva tar initiativ till. Men de alla uttrycker en kontrast mellan den motivation som de känner hemma, och den som de känner i skolan. Martin beskriver exempelvis hur han enkelt kan motiveras till läsning utanför skolan. Det räcker med att någon, antingen i verkligheten eller via sociala medier, rekommenderar en bok som låter någorlunda spännande – då läggs den till på hans lista över potentiellt läsmaterial, men i skolan är motivationen inte lika lättillgänglig. Även om läraren presenterar en bok som låter intressant, infinner sig tvångsaspekten som dämpar motivationen och lustkänslan. Martin kontrasterar läsningen hemma med den som sker i skolan när han säger: ”Men det är inte på riktigt samma sätt, för då [i skolan] känns det mer som att man blir tvingad till att göra något” (Martin). Även om en bok verkar intressant och spännande kan enbart det faktum att man tvingas till att läsa den alltså utgöra ett motivationshinder.

De två deltagarna som uppger att de sällan läser på sin fritid, Emma och Sara, nämner också att tvångsaspekten av läsning påverkar dem. Emma nämner exempelvis det faktum att man *måste* göra sin läsläxa, och andra läxor, gör att man inte får chansen att bygga upp ett eget sug efter läsning. När jag frågar henne vad som skulle kunna motivera henne till att läsa mer svarar hon:

Kanske alltså att inte ha så mycket läxor hela tiden. Alltså att man kan nästan kanske få kunna bli sugen på att sätta sig ner och göra någonting med hjärnan. För när jag kommer hem så, alltså att plugga är liksom någonting jag måste göra. Jag har liksom inget val. Så då blir man ju inte så sugen på det. (Emma)

När läsningen inte är frivillig, utan något som måste göras för skolans skull, så beskriver Emma att hon inte längre vill göra det. Hon vill hitta en inre motivation som driver henne till att plocka upp en bok av egen fri vilja, vilket hon tror kan uppstå om läxorna och kraven skulle lätta.

Den struktur som en skoldag och en lektion följer, som i sin natur är uppstyrd och förutbestämd, påverkar också intervjupersonernas läsoplevelser. Flera deltagare uppger att skolans scheman och fasta struktur gör det svårare att uppnå en lustfylld och motiverande läsning, eftersom man själv inte har möjlighet att styra över aktiviteten. Martin beskriver skillnaden mellan att styra över sin egen läsning på fritiden och skolans tydligt inrutade lässjok:

Det mindsetet man har när man väl är hemma och bara: nu sätter jag mig och läser den här boken i ett antal timmar, gentemot att man är på en lektion eller något sådant. Och ja, men nu ska ni läsa i 30 minuter och så kommer man liksom så här lite halvdant in i den liksom läszonen och så slutar det och så ska man göra något annat. Man liksom kommer inte in i det på riktigt samma sätt. (Martin)

Martin uppger alltså att han i hemmet kan läsa flera timmar i sträck och hamna i vad han kallar för ”läszonen”. Läszonen tolkar jag som ett tillstånd där fokuserad och lustfylld läsning råder. Martin förklarar dock att det inte är lika lätt att hamna i den så kallade ”läszonen” i skolan, eftersom lektionens tidsramar styr över när, och hur länge man ska läsa. I skolan finns det alltid en nästa sak att göra och ett schema som eleverna inte har någon kontroll över, vilket kan försvåra ett lustfyllt läsande som kan behöva friare tyglar.

Även Lina, den av intervjupersonerna som enligt utsagorna verkar läsa mest på sin fritid och visar ett stort intresse och engagemang för läsning, uppger att läsningen i skolan på grund av sin fasta struktur inte är lika njutningsbar som den kan vara hemma. Hon berättar:

Jag tror att det är mindre stressfullt, alltså stressigt, när man läser utanför skolan just för att man inte har specifika lässtopp eller frågor som man ska svara på. I skolan så är det väldigt strukturerat. Alltså böckerna väljs oftast av läraren och man följer ett specifikt schema. Det kan förstöra själva läslusten ibland. [...] Ja, men det är lite roligare att läsa utanför skolan. (Lina)

Den strukturerade läsformen med tydliga scheman, lässtopp och frågor verkar agera som en demotiverande och stressande faktor för Lina. Hon kontrasterar skolans läsning mot den som sker utanför skolan, där läsningen bygger på egna val och präglas av frihet. Hon förklarar även att läsning som sker i hemmet upplevs som roligare än den som sker i skolan, en indikator på att läslust kan vara enklare att uppnå på fritiden när man läser i egen takt och utan tydliga ramar att förhålla sig till.

Lina nämner även senare i intervjun att läsning, och viljan att läsa, för henne är något intuitivt som kan hindras av att man måste läsa ett visst antal sidor för att hinna fram till en lektions lässtopp. Hon berättar: ”Och när de här lässtoppen kommer så kanske man inte har tid just de dagarna och då måste man kanske mer skumläsa de delarna eller inte ta in detaljerna i språket, som jag annars är intresserad av.” (Lina). Eftersom det ofta finns ett krav på att ha läst ett visst antal sidor förklarar Lina att hon kan tvingas skumma sig igenom vissa partier. Trots att hon egentligen vill läsa mer noggrant för att lägga märke till språkliga detaljer som hon gör när hon läser i den takt hon själv har tid och lust med.

Den organiserade läsningen som sker i grupp i skolan är ofta inrutad med hjälp av lässtopp och eventuella tillhörande instuderingsfrågor. Det är inte bara Lina som pratar om detta, utan flera intervjupersoner nämner lässtopp som en stressande faktor vilken kan dra ner på läslusten. Lucas förklarar hur han känner för lässtopp med tillhörande instuderingsfrågor:

Det är inte bra alls för alla läser ju i olika takt och man kanske inte kommer till den delen där alla andra är, och vad ska man då göra under den lektionen liksom? (Lucas)

Lucas pekar ut lässtopp som en stressande faktor och påpekar att alla läser i olika takt, något som han kommer tillbaka till flera gånger i sin intervju, och att ett för hårt styrande lättschema är svårt att anpassa efter individernas varierande lästempo. Han menar att det kan bli svårt att navigera i upplägget om man halkat efter vid någon tidpunkt, och kanske dyker upp till lektionen utan att ha läst de schemalagda sidorna.

Sara, som sällan läser på sin fritid, nämner att hon ser läsning som en syssla som måste göras, men samtidigt vill hon bli motiverad utifrån eftersom hon saknar en inre motivation till läsning. När jag frågar om hon skulle vilja läsa mer på sin fritid svarar hon:

Alltså inte egentligen, men jag skulle vilja att kanske lärare eller föräldrar tvingar en mer att läsa för att det liksom hjälper så mycket, men jag tycker inte alls om att läsa. Alltså, jag ser det mer som en syssla, så när vi läser i skolan så är det ju okej: nu måste jag läsa de här sidorna. Det är ju inte något kul liksom. (Sara)

Yttre motivation är således tudelat för Sara, hon läser det hon ska i skolan för att hon måste; läsningen präglas inte av någon läslust, men samtidigt vet hon att läsning har positiva effekter och därmed önskar hon att skolan och föräldrar skulle sätta mer press på henne. Sara lyfter således att hon *vill* bli tvingad till läsning, eftersom hon annars inte kommer att göra det. Anledningen till att hon vill motiveras utifrån är dock inte relaterat till läslust utan snarare till läsningens instrumentella värden, vilka kommer att diskuteras mer ingående i 6.3.

Som redogjorts för ovan kan valfrihet att delta i skolans läsning vara svårt att styra över. Men det finns en aspekt av litteraturundervisningen som öppnar upp för elevinflytande och valfrihet, nämligen bokvalet. Samtliga intervjupersoner nämner att deras motivation till läsning ökar när, eller skulle öka om, de får vara delaktiga i bokvalet. Vissa intervjupersoner uppgav att de gärna vill få möjligheten att välja bok helt fritt, medan andra uppgav att de föredrar att välja utifrån ett begränsat urval som kureras av läraren. Lucas är en av dem som gärna hade gjort ett helt fritt val. När jag frågar vad läraren kan göra för att höja hans läsmotivation i skolan svarar han: ”Låta oss välja våra egna böcker och sen ha oss analysera dem själva skulle jag säga. Det skulle få jättemånga att motiveras” (Lucas). Lucas tror alltså att ett fritt bokval med en tillhörande analys som öppnar upp för egna tolkningar av texten skulle motivera inte bara honom, utan även andra elever. Han nämner även senare i intervjun att han har erfarenhet av att i undervisningen få göra ett begränsat val av bok, vilket han också uppskattade. Liknande erfarenheter och viljor uttrycks i de andra intervjuerna; de flesta har erfarenheter av att dels få en bok tilldelad till sig helt utan inflytande, dels att få välja utifrån ett urval som läraren tagit fram, och oftast uppfattades det senare som mer motiverande och engagerande.

Endast en av intervjupersonerna, Lina, uppgav att hon fått göra ett helt fritt bokval i svenskundervisningen. Hon uppskattade dock inte det fria valet eftersom hon ville ha någonting att förhålla sig till, särskilt med tanke på att en examinationsuppgift om den egenvalda boken skulle göras. Lina har även erfarenheter av att få göra begränsade val och när jag frågar henne vad hon tycker om möjligheten till ett begränsat bokval svarar hon:

Det tyckte jag var det bästa. Det är det bästa alternativet, för det ger dig ändå som elev också, du känner att du har valt det, så det motiverar dig till att läsa det också. Och ja, man får helt enkelt liksom titta vad som faller dig i smaken också. Men att välja helt fritt är lite för mycket. Men att få en bok tilldelad till dig så, kan också vara lite för

begränsande. Så några få alternativ som läraren kanske lyfter upp och så får man välja den man vill ha. (Lina)

Lina resonerar om olika typer av val och lyfter fram begränsade val som det bästa alternativet, eftersom det trots begränsningar skapar en känsla av att du som elev har varit med och gjort ett aktivt val, vilket kan främja inre motivation. Lina belyser även det faktum att den personliga smaken får ta plats när valmöjligheter erbjuds, vilket gör att boken du läser har större chans att passa dina egna preferenser och därmed ökar chansen för en lustfylld läsning.

6.1.1 Deldiskussion

Det framkommer i intervjuerna att tvångsaspekten som omger skolans läsning och valet av läsmaterial har en negativ inverkan på läsmotivationen och läslusten hos samtliga intervjupersoner. Det synliggörs även hur skolans regionala livsvärld och dess förutsättningar skapar en miljö som sällan möjliggör intuitivt läsande. I stället präglas skolans läsning av tidsbegränsade ramar som inte gör det möjligt att lyssna på sin egen levda kropp och dess vilja. Det framkommer att den levda tiden i skolan upplevs olika av deltagarna, eftersom somliga blir stressade av att förhålla sig till lässtopp och vill gärna styra över sin egen lästid. Lässtoppen kan också vara en stressande faktor som förhindrar en intuitiv läsning och i stället resulterar i en förhastad skumläsning i syfte att vara i fas med undervisningsupplägget. Intervjupersonernas erfarenheter visar att de strävar efter ett personligt meningsskapande av läsningen och något som kan bidra till detta är om de själva får vara med och påverka bokvalet.

Tvångsaspekten av läsning går särskilt att knyta an till ett av självbestämmandeteorins grundläggande behov: autonomi. För att motivation ska kunna uppstå enligt självbestämmandeteorin måste individen uppleva kontroll och agens i sina egna handlingar och sitt eget liv. När man blir tvingad till att läsa och dessutom inte får möjlighet till att välja mellan olika bokalternativ stötts inte autonomibehovet, vilket kan göra det svårt för eleverna att hitta inre motivation till läsning. Även kompetensbehovet kan undermineras av fasta strukturer som lässtopp och instuderingsfrågor; om man är en långsam läsare som inte hänger med i tempot kan det upplevas som att den personliga kompetensen brister. Detta kan även knytas an till samhörighetsbehovet som motarbetas om en elev exempelvis inte kan delta i ett lektionsupplägg eftersom hen inte hunnit fram till lässtoppet.

6.2 Tema 2: Skärmen: vän eller fiende?

Sociala medier och den snabba, digitala världen pekas ofta ut som läsningens största fiende, men i intervjuerna framkommer delvis en annan bild av hur internet kan påverka läsning. Deltagarna beskriver visserligen skärmar och sociala medier som en potentiell distraktion, men även som en plats för boktips och läsinspiration. Samtidigt öppnar internet upp för möjligheten att ta genvägar till läsning, bland annat genom att låta AI-tjänster sammanfatta böcker åt dig, i stället för att läsa på egen hand. Läsning lyfts även fram som en kontrast till sociala medier, ett alternativ när man vill komma ifrån den snabba digitala världen. Skärmar i allmänhet, och sociala medier i synnerhet, har således en komplex och mångsidig påverkan på deltagarnas läsning.

Positiva effekter och möjligheter som presenteras i och med sociala medier är bland annat innehåll som inspirerar till läsning. Martin, som uppger att han läser en del på sin fritid och uttrycker ett intresse för litteratur, lyfter sociala medier som en inspirationskälla där han kan hitta förslag på nya böcker. När jag frågar honom om var han hittar boktips och läsinspiration svarar han:

Det är väl generellt sett internet alltså så, *Instagram*, *TikTok* och så liksom får man upp någonting om: den här boken borde du läsa. Eller om jag bara liksom söker upp en bok och så kommer det upp någon rekommendation utifrån den och så bara går jag vidare och vidare i liksom en sådan lång lista på liknande grejer. (Martin)

Martin förklarar att han kan ”få upp” innehåll som handlar om litteratur på sina sociala medier. Det innebär att han inte alltid aktivt söker sig fram till litteraturinnehållet, utan det tas fram av hans algoritmer och presenteras för honom. På *Instagram* och *TikTok* kan användare därmed få boktips från kreatörer som de inte aktivt följer eller själva sökt sig fram till; tips som de kanske inte hade fått genom att söka efter en specifik bok eller genre. Men Martin berättar även att han ibland aktivt söker upp en bok, och utifrån informationen om denna kan han sedan söka sig vidare till liknande böcker och rekommendationer. Här exemplifieras några av de möjligheter som litterärt innehåll på sociala medier kan erbjuda nyfikna användare och läsare.

Även Emma, som i sin intervju uttrycker en mer skeptisk inställning till läsning och berättar att hon mycket sällan läser på sin fritid kan ändå lyfta fram *en* specifik läsupplevelse som väckt en stark känsla av läslust hos henne. Bokrekommendationen som ledde fram till denna läsupplevelse fick hon från *TikTok*. När jag frågar Emma om hon kommer ihåg någon specifik läsupplevelse som lockat fram en hög grad av läslust hos henne svarar hon:

Emma: Ja, en faktiskt, och den här hittade jag faktiskt genom *TikTok* och det var för några år sedan. Och det är den *Det slutar med oss*.

Stina: Av Colleen Hoover?

Emma: Ja, den läste jag på bara några dagar och det har jag aldrig varit med om innan, liksom att en bok kan få en att känna så.

Emmas läsupplevelse av *Det slutar med oss* [*It Ends with Us*] (2016) verkar stå i skarp kontrast till de flesta av hennes andra läsupplevelser, och hon återkommer flera gånger under sin intervju till verket och den positiva läsupplevelsen. Denna roman har fått Emma att läsa ut en bok snabbare än någonsin förut, och dessutom har den väckt känslor hos henne som hon inte visste att litteratur kunde framkalla. Emma uttrycker senare i intervjun en kontrast mellan den läsning hon gjort i skolan och upplevelsen av att läsa *Det slutar med oss* när hon säger: ”Det har inte varit en bok som jag kommer ihåg i min skolgång som har varit bra, liksom som jag har kommit ihåg på det sättet som jag gjorde med *Det slutar med oss*” (Emma). Här synliggörs återigen möjligheten som boktips på sociala medier kan generera, även för mer negativt inställda läsare.

Karl har också positiva läsupplevelser kopplat till sociala medier, men av annan karaktär. Han läser varje vecka på en manga-app där mangaförfattare publicerar kapitel i pågående serier varje vecka. Karl berättar om sin läsning:

Jag läser så här dels en serie som heter *Chainsaw Man*, det är en manga då. [...] han lägger ut varje vecka eller en gång varannan vecka. [...] Det finns en app som heter *MANGA Plus* där de lägger upp så att man kan se de tre senaste kapitlen [...] och det har jag mest för att jag vill vara ”up to date”. Sen så samlar jag också fysiska kopior av böckerna. (Karl)

Här framkommer således ett intresse för en specifik genre som går att ta del av via appen *MANGA Plus*, där man varje vecka kan läsa ett nytt kapitel i pågående serier. Karl förklarar att han även samlar på de fysiska mangaböckerna när de släpps, men att han först tar del av dem via appen. Den här medieplattformen förser således Karl med en pågående läsupplevelse som han ser fram emot varje vecka, och det leder även till att han i efterhand köper fysiska böcker.

Deltagarna har alltså många positiva erfarenheter kopplat till sociala medier och läsning, men en annan bild av skärmarna framkommer också i intervjuerna; de distraherar och försämrar koncentrationen. När jag ställer min sista öppna fråga i intervjun, där jag frågar om

deltagaren vill lägga till någonting som inte rymdes i frågorna, resonerar Lina om mobiler och dess påverkan på koncentrationsförmågan. Hon berättar:

Böcker [...] det kräver ju att du koncentrerar dig, och det ser jag i skolan att efter typ 5–10 minuter så börjar folk titta på mobilen i stället, för de orkar inte läsa mer. Så ja, det med koncentrationen är viktigt som jag tror böckerna kan hjälpa till med. (Lina)

Lina ger exempel från skolan där hon ser att läsorken bland somliga tryter efter endast ett par minuter, och då åker mobilen fram. Hon ser läsning av fysiska böcker som en potentiell lösning på koncentrationsproblematiken eftersom fysiska böcker kontrasterar mot den snabba världen på internet. Lina tror därmed att läsning kan fungera som en positiv motkraft till den digitala världen.

Flera deltagare lyfter dessutom fram digitala plattformar och skärmar som ett hinder för läsmotivation. När jag frågar Sara vad som hindrar, eller skulle kunna hindra, hennes läsmotivation svarar hon:

Alltså, kanske att det finns typ [TV-]serier här i världen. För att jag liksom tycker att det är mycket roligare och att det finns sådana grejer liksom som alla kanske egentligen tycker är roligare, så det här med *Tiktok* och *Instagram*, alltså allt det här. (Sara)

TV-serier och sociala medier lyfts fram som roligare och mer lättillgänglig underhållning än böcker. Sara tänker att det inte bara är hon själv som dras till sådan underhållning snarare än litteratur, utan hon tror att de flesta i själva verket tycker att TV och sociala medier är roligare än läsning. Sara tillägger också senare att TV och sociala medier erbjuder snabbare, mer kravlös underhållning än vad böcker kan erbjuda, och det är en av anledningarna till att annan underhållning kan locka ifrån läsning.

Lucas lyfter också fram skärmar som en distraktion som kan stå i vägen för läsmotivation och förstöra det fokus som krävs för att stanna kvar i läsakten. När jag frågar vad som skulle kunna öka Lucas läsmotivation svarar han:

Om jag liksom stänger av elektroniken lite mer. Jag tror det är jättedistraherande. [...] För att liksom, man läser lite och sen bara: ja, men jag får bara kolla på min telefon bara en gång, bara kolla vad som har hänt [...]. Man tar fram den och sen ja, hela är kört. Hela motivationen och liksom fokuset är ju förstört. (Lucas)

Här ger Lucas exempel på hur elektroniken kan distrahera och locka en ifrån en pågående läsak. Telefonen finns alltid nära till hands och det är lätt att distraheras genom att plocka upp telefonen för att ”kolla vad som har hänt”, och plötsligt är fokuset brutet. Lucas beskriver ett

tätt samband mellan motivation och fokus i ovanstående citat. Han ser på fokus och motivation som två sammanlänkade processer som båda kan påverkas negativt av elektronik.

Ytterligare en aspekt som framkommer i intervjuerna är AI:s påverkan på läsning, och särskilt på läsning som är ålagd av skolan. Trots att ingen av mina frågor handlar om genvägar till läsning, eller internets påverkan på läsning, berättar fyra av deltagarna att de har erfarenheter av att ta genvägar genom AI-tjänster, eller andra hemsidor, i stället för att själva läsa och analysera böcker till svensklektionerna. När läsmotivationen inte räcker till berättar de hur man kan vända sig till AI-chattar för att få hjälp med utförliga sammanfattningar och tolkningar av böcker, i stället för att läsa och reflektera på egen hand. Detta är framför allt någonting som deltagarna beskriver att de gör när de har i läxa att läsa hemma. Emma berättar: ”Ibland kan det väl hända om man ligger lite efter att man ber *ChatGPT* sammanfatta lite kapitel, men då läser jag ju vad *ChatGPT* skriver i alla fall” (Emma). Emma berättar hur hon kan ta en genväg till läsning genom att låta en AI sammanfatta vissa delar, särskilt om hon ligger efter. Hon läser sedan AI:s sammanfattning av vissa kapitel och påpekar att hon då visserligen läser *någonting*, även om det inte är originaltexten som läraren gett i läxa.

Lucas berättar om hur en AI inte bara kan hjälpa till att sammanfatta böckers innehåll, utan även förse dig med tolkningar och filosofiska resonemang om innehållet. Lucas berättar om ett specifikt tillfälle då han var särskilt omotiverad att läsa ut en bok, eftersom han tyckte att den var tråkig:

Jag läste inte ut boken alls. Jag läste kanske en tredjedel eller hälften och sen så fick jag en AI att berätta lite mer om boken, att ge mig lite inblick i vad boken handlar om. Och jag alltså kopierar inte, jag sammanfattade inte boken utan jag bara liksom, ville ha lite filosofi därifrån. (Lucas)

Lucas är noga med att belysa att han inte kopierar det AI:n säger rakt av, men att han hämtar såväl information om innehållet, som filosofiska resonemang från chattbotten. Han har visserligen läst en del av boken på egen hand, och detta uttrycker även de övriga tre som har tagit liknande genvägar; samtliga har läst delar av boken på egen hand men sedan vänt sig till olika tjänster på internet när de inte orkat läsa mer. I brist på inre motivation kan AI-tjänster på internet därmed utgöra en lättillgänglig, och svårupptäckt, väg runt läsningen.

6.2.1 Deldiskussion

I resultatet ovan synliggörs skärmar och sociala mediers komplexa inverkan på läslust och läsmotivation. Genom inspirerande bokrelaterat innehåll på *TikTok* och *Instagram* kan både läslusten och läsmotivationen öka, men samtidigt kan mobil, dator och TV distrahera och

locka ifrån läsning. De kroppsliga och kognitiva aspekterna gör sig påminda när det kommer till skärmen som en distraktion vilken erbjuder snabbare och lättare underhållning. Koncentrationen som belyses av flera deltagare är en essentiell del av läsning och kräver ett fokus som är såväl kroppsligt som kognitivt. Att ha en mobil bredvid sig när man läser kräver både disciplin och en stark motivation, och verkar vara svårare att stå emot när läsläsningen sker i hemmet, utan en lärares uppsikt. AI presenterar också nya möjligheter till genvägar runt läsningen av den faktiska boken. Om den inre motivationen tryter går det att vända sig till sammanfattningar och AI-genererade resonemang om texten.

Ett grundläggande behov som möjligtvis kan uppfyllas genom läsgemenskaper på sociala medier är samhörighetsbehovet. På sociala medier kan man vara en del av en större läsgemenskap och få tips och inspiration från andra människor, om än på håll. Detta kan fungera motivationshöjande, både för de som redan är intresserade av läsning, men även för de som har en mer negativ eller tveksam inställning till läsning.

6.3 Tema 3: Läsningens instrumentella och estetiska värden

I uppsatsens inledning diskuteras läsdebattens fokus på de instrumentella värden som går att knyta an till läsning och som ofta kontrasteras mot estetiska värden. Andersson (2015) diskuterar instrumentellt/nyttobaserat värde och estetiskt/upplevelseorienterat värde som de två vanligaste legitimeringsgrunderna för läsning av skönlitteratur. Det instrumentella fokuset innebär att läsning legitimeras som redskap i utvecklingen av kunskaper som är användbara i andra sammanhang, exempelvis ökad läsförståelse. Den estetiska legitimeringsgrunden fokuserar i stället på litteraturens egenvärde som konst och upplevelse (Andersson 2015, s. 22-23). Det instrumentella värdet kan kopplas samman med yttre motivation, medan det estetiska värdet ligger närmare inre motivation och därmed också närmare lustläsningen. Detta tema kan därmed, bland annat, bidra till diskussionen om elevernas uttryck av inre och yttre motivation.

I intervjuerna framkommer både instrumentella och estetiska legitimeringsgrunder för läsning. När eleverna pratar om vad de vill få ut av läsning är svaren tämligen olika där vissa betonar den instrumentella nyttan som läsning kan ge i form av olika kunskaper, medan andra betonar underhållningsaspekten och känslomässigt engagemang som är tätare förknippat med den estetiska upplevelsen. Det finns dock ingen intervjuperson som enbart nämner det ena eller det andra värdet, utan samtliga nämner både nytta och nöje med läsning. Det finns dock ett mönster i intervjuerna som tyder på att när eleverna talar om skönlitterär läsning i allmänhet står nyttoaspekten ofta i centrum, men när de talar om specifika titlar och läsupplevelser ligger

betoningen snarare på det estetiska. När Lina nämner att hon tycker att läsning är viktigt frågar jag henne varför och hon svarar:

Jag tycker det är viktigt för att det ger dig många olika färdigheter. Det ökar din läsförståelse, ditt kritiska tänkande, din källkritik, din förståelse och också respekt för andra personers perspektiv och upplevelser, för att du får det genom böcker du läser. (Lina)

Lina betonar i citatet en rad instrumentella färdigheter som läsning kan hjälpa en att utveckla. De färdigheter som nämns är komplexa och kopplas inte samman med specifika yttre mål, men kan ändå betraktas som redskap vilka kan användas i andra skolämnena, i arbetslivet och till och med för att förstå världen och delta i samhället. Lina nämner också att läsning kan lära oss respekt och empati för andra människor. Det rör sig således inte bara om instrumentella färdigheter som ska hjälpa en att nå mål som högre betyg, utan även att utveckla empati och respekt för andra människor. Att vilja bli en mer empatisk person kan möjligtvis kopplas samman med både inre och yttre motivation, eftersom det påverkar såväl inre som yttre omständigheter.

Sara är den intervjuperson som i sin intervju har störst fokus på instrumentella färdigheter som läsförståelse och utökat ordförråd. Hon uttrycker att läsning förvisso inte är roligt, men hon ser stor nytta med aktiviteten och det är framför allt dessa yttre faktorer som motiverar henne. När jag frågar henne vad hon vill få ut av läsning svarar hon:

Det är mest att mitt språk blir bättre, både liksom att jag läser snabbare, förstår lite bättre och snabbare det jag läser och att jag liksom utökar mitt ordförråd, så att jag kan använda det sen alltså vid högre utbildningar och sådant. (Sara)

Sara förklarar att hon vill utveckla sitt språk genom läsning och betonar särskilt snabbare avkodning och ett utökat vokabulär. Sara nämner även högre utbildning som ett explicit mål där färdigheterna kan nyttjas. I andra delar av intervjun nämner hon även de nationella proven och högskoleprovet som tydliga tillfällen då lästräningen blir användbar i praktiken. Målsättningar gällande högre utbildning och specifika provsituationer är konkreta exempel på hur yttre motivation kan driva elever till läsning. Trots att Sara flera gånger i sin intervju betonar liknande yttre omständigheter och instrumentella färdigheter som motivationsfaktorer ger hon en annan bild av läsning när hon pratar om vilken bok som klassen skulle läsa närmast om hon fick bestämma. Hon väljer då *The Housemaid* (2022), eftersom hon precis sett filmatiseringen på bio. Sara legitimerar sitt bokval med betoning på estetiska värden:

Man ska ju inte bara behöva läsa för att liksom lära sig något, utan man ska ju liksom kunna

läsa för att något är roligt och väcker känslor och får en att tänka till och lite det där... Allt det som jag faktiskt kände när jag kollade på den filmen, så jag kan tycka att det är väl ändå något som alla borde läsa eller kolla på just för att få uppleva de här, liksom känslorna. (Sara)

Betoning på en känslomässig och underhållande upplevelse kontrasterar mot Saras tidigare utsaga om yttre motivationsfaktorer. När hon själv får möjligheten att reflektera över ett bokval som skulle användas i undervisningen baserar hon inte sitt val på att läsningen ska ge henne information eller färdigheter som hon kan använda i framtiden. I stället väljer hon bok baserat på en lustkänsla och nämner till och med att man inte nödvändigtvis ska behöva lära sig någonting av en bok, utan underhållning och ett känslomässigt engagemang kan räcka som motiverande kraft. Den estetiskt betonade upplevelsen står i centrum inte bara i Saras svar på frågan om vilken bok som borde läsas tillsammans med klassen, utan alla eleverna motiverar sina egna val på liknande sätt, om än inte lika explicit som Sara.

Lucas är en av de intervjupersonerna som pratar mest om estetiska värden kopplat till läsning. Han har en särskild läsupplevelse som ständigt återkommer i intervjun. Läsupplevelsen ägde rum när han gick i ettan på gymnasiet och blev tilldelad boken *Into the Wild* (1996) på engelsklektionen. Lucas berättar om sin läsupplevelse:

När jag läste den, det var alltså, det var jättebra alltså. Det var första gången jag läste en bok alltså från början till slut, helt och hållet. Och jag tyckte att den boken var liksom... Storyn, allting, människorna. Alltså och det handlar också om en helt vanlig person. [...] Men det var jätteintressant. Det väckte i mig att läsa ännu mer, och jag tänkte bara shit, har jag missat ut på detta liksom hela tiden? Och alltså mina böcker har varit framför mig men jag har missat ut på hela. Så att jag började läsa ännu mer efter det. (Lucas)

Lucas starka läsupplevelse väckte känslor i honom som han inte upplevt i samband med läsning förut. Han nämner att han inte ens har läst en hel bok innan han mötte *Into the Wild*, som representerar en vändning i hans läsmotivation. Det som Lucas betonar i läsupplevelsen är estetiska värden, dels genom att referera till bokens handling, dels till de känslor som boken väckte hos honom. *Into the Wild* lämnade ett så pass starkt avtryck hos Lucas att det kan beskrivas som en slags uppenbarelse där böckers värde plötsligt framträdde för honom. Han insåg vad han hade missat under tiden då han inte läste, eller var intresserad av litteratur. Lucas berättelse exemplifierar hur *en* stark läsupplevelse kan stärka den inre motivationen och skapa ett fortgående intresse.

Även Lina lyfter litteraturens estetiska legitimeringsgrunder, särskilt när hon berättar om varför klassen borde läsa Dostojevskijs *Vita nätter* (1848) tillsammans. Hon motiverar precis som Sara valet baserat på estetiska grunder, men hon lyfter tydligare fram bokens specifika

kvaliteter och de känslor som berättelsen väckte hos henne. Hon motiverar valet på följande sätt:

Jag tycker att den är så vackert skriven. Och den ger ett... Den har ett så ovanligt slut. Den lämnar dig helt... Det är helt öppet. Vad händer sen? Och det kan ju också väcka diskussioner i klassrummet, för man kan ju ha många olika teorier. [...] [Slutet] var så oväntat och också själva skrivspråket, att det är så vackert skrivet. Jag tror verkligen att, kanske klassen skulle uppskatta det. Det är någon blandning mellan poesi och skönlitteratur, det var någonting mitt emellan. (Lina)

Valet baseras på verkets vackra språk, spännande historia och förmåga att väcka känslor. Lina utgår från sin egen subjektiva upplevelse av *Vita nätter*, som väckte mycket känslor och tankar hos henne. Hon har nästan svårt att sätta ord på vad berättelsen har gjort med henne, men det är tydligt att den har lämnat ett stort avtryck. Lina nämner även att hon har läst om boken flera gånger eftersom hon tyckte om den så mycket. En intersubjektiv aspekt lyfts också fram av Lina när hon nämner att berättelsen skulle kunna skapa spännande diskussioner i klassrummet, samt att klassen nog skulle uppskatta bokens vackra, poetiska språk.

I stycket ovanför talar Lina om ett klassiskt verk, och ämnet klassiker återkom i någon utsträckning i samtliga intervjuer. En majoritet av de titlar som nämndes under intervjuernas gång var nämligen klassiker. Trots att ingen intervjufråga specifikt riktade sig till detta tema nämner samtliga deltagare en eller flera klassikertitlar i sina svar. De attityder som framkommer till klassiska verk är varierade, men gemensamt är att de framkommer som tätt sammanvävt med den läsning som sker i skolan. Det varierar dock om värdet med klassiker anses vara instrumentellt eller estetiskt. Emma resonerar om klassikers eventuella instrumentella värde i relation till bildning när hon berättar varför hon kan motiveras till att läsa *Doktor Glas* (1905):

Jag känner mig välutbildad. Det är väl kul att kunna säga i ett rum med människor liksom och känna att man passar in när man pratar om kulturella saker i Sverige. Men ja, jag hade kanske inte läst den på egen hand, så. (Emma)

Emma har tidigare nämnt att hon tyckte att romanen var tråkig, men här framkommer Emmas uppfattning om att klassiker kan ha ett annat typ av värde. Att inneha kunskaper om ett gemensamt svenskt kulturarv och strävan efter att framstå som en välutbildad person lockar henne. Samtidigt berättar Emma att hon troligen inte hade läst *Doktor Glas* utanför skolan, trots hennes vilja att framstå som välutbildad och påläst. Detta tyder på att instrumentellt värde hör samman mer med yttre motivation, som kanske inte räcker till på egen hand för att driva någon till läsning.

Lucas uttrycker en liknande inställning till samma roman när jag frågar vilken bok som han tyckt minst om av de som han läst i skolan. Han svarar: ”*Doktor Glas* skulle jag säga. Ändå om det är en klassiker så skulle jag säga att den var jättetråkig” (Lucas). Här framhåller Lucas att *trots* att boken är en klassiker tyckte han inte om den. Detta tyder på att Lucas har en vilja att ta till sig klassiker, och tänker att klassiska verk har ett särskilt värde. När jag senare i intervjun frågar Lucas vilken bok han skulle välja om han fick bestämma vilken bok alla i hans klass skulle läsa härnäst svarar han: ”*1984*. Det är en klassiker, alla borde läsa den. Det ger bra inblick hur en, alltså en diktatur fungerar. Det är en bra story” (Lucas). Här nämns klassikerkategorin som en anledning i sig till att läsa ett verk, men samtidigt tycker Lucas att *1984* (1949) har ett viktigt tema och en bra berättelse. Lucas varierade inställningar till *Doktor Glas* och *1984* visar att han inte tycker klassikerstämpeln räcker i sig, men det kan ändå vara en bidragande motivationsfaktor – vilket återigen tyder på klassikers instrumentella värde.

Karl och Sara uttrycker positiva attityder till klassiker och omnämner *Doktor Glas* respektive *Kallocain* (1940) som de bästa romanerna de har läst i skolan och lyfter estetiska värden som anledningen till detta. Sara berättar vad hon tyckte om *Doktor Glas*:

Den tyckte jag var ganska bra för att just i den boken var det också lite typ så här tankar om moral och så typ hur ska man agera? Varför ska man agera så? Och det tyckte jag också var lite spännande. (Sara)

Sara omnämner inte boken som en klassiker och signalerar därmed inte något värde i den kategoriseringen. I stället har hennes läsupplevelse formats av bokens teman och de frågor som den ställer, särskilt gällande de moraliska dilemman som boken innehåller. Karl lyfter fram *Kallocain* som sin främsta läsupplevelse i skolan och hänvisar till romanens spännande och viktiga innehåll. Både Sara och Karl framhäver därmed estetiska värden snarare än instrumentella värden när de talar om de två klassikerna och läsupplevelserna av dessa. Således uttrycks en övervägande positiv inställning till klassiker i allmänhet, även om legitimeringsgrunden varierar mellan instrumentellt och estetiskt.

6.3.1 Deldiskussion

Både instrumentella och estetiska legitimeringsgrunder för läsning framkommer i intervjuerna, och det är tydligt att eleverna är kapabla att förena de två synsätten eftersom ingen av dem lyfter enbart estetiska eller instrumentella värden. När intervjufrågorna kretsade kring läsning i allmänhet var svaren dock mer inriktade på instrumentella värden där eleverna lyfte sådant som förbättrad läsförståelse, källkritiska förmågor och ett större ordförråd. Kanske beror detta på att diskursen inom skolans regionala livsvärld ofta betonar de

instrumentella värdena av läsning och lägger mycket fokus på läsförståelse. När eleverna i stället pratar om specifika böcker och bokval betonas nästintill uteslutande estetiska värden och personliga upplevelser.

Inre och yttre motivation synliggörs i ovanstående tema eftersom de instrumentella legitimeringsgrunderna för läsning ofta har att göra med yttre motivation, medan de estetiska ligger närmare den inre motivationen. Yttre motivationsfaktorer exemplifieras genom färdigheter som läsning kan hjälpa till att utveckla och som sedan blir användbara för att lyckas i andra sammanhang, exempelvis för att få ett bra betyg och komma in på högre utbildningar. Yttre faktorer av detta slag kan internaliseras och på så sätt bli en del av en persons inre motivation. I intervjuerna blir det dock tydligt, genom elevernas betoning på estetiska värden kopplat till specifika böcker, att den inre motivationen också måste kopplas på för att skapa ett ihållande engagemang. Eleverna uttrycker en vilja att läsa böcker som engagerar både förnuft och känsla. Ytterligare någonting som kan vädja till den yttre motivationen är strävan efter bildning, och detta kopplas ofta samman med att ha läst särskilda klassiker och kunna delta i diskussioner om särskilt viktiga verk – en strävan efter bildning kan dock även internaliseras och rör sig därmed mellan inre och yttre motivation. Dessutom kan en strävan efter bildning kopplas samman med samhörighetsbehovet eftersom det ofta grundar sig i en vilja att dela kulturella referenser med andra människor.

6.4 Tema 4: Faktorer som kan bidra till läslust inom skolans ramar

Två av mina forskningsfrågor kretsar runt vad som eventuellt kan bidra till, och hindra, elevers läslust och läsmotivation. Ett par mönster framkom under den tematiska analysen som visade att flera elever hade liknande preferenser när det kommer till vad som krävs för att ett verk ska kunna erbjuda en lustfylld läsupplevelse samt vad som kännetecknar ett engagerande undervisningsupplägg. En faktor som återkom i intervjuerna kan kort sammanfattas med Martins svar på frågan om vad en bok behöver för att upplevas som intressant och fängslande av honom. Han svarar: ”Att karaktärerna på något sätt är mänskliga, att de liksom inte är endimensionella” (Martin). Precis som Martin nämner övriga deltagare att verklighetstroga och komplexa karaktärer är något av det viktigaste för att en bok ska upplevas som underhållande och spännande. Hur karaktärer i en bok uppfattas är såklart subjektivt, men i Martins fall ger han senare i intervjun ett exempel på en bok som han anser uppfyller kriteriet med realistiska och mångsidiga karaktärer: *Normala människor* [Normal People] (2018). Vid intervjutillfället arbetade Martins klass med *Normala människor* i svenskan, och han uttryckte att han tyckte mycket om romanen, bland annat på grund av dess mångbottnade karaktärer.

Utöver karaktärer lyfts även vikten av att kunna relatera till en bok och dess teman som en motiverande faktor. Emma reflekterar över att kunna relatera till ett innehåll, och vad hon hade velat möta i en bok just nu:

Nu kanske jag hade velat ha någon bok, när man ska ut och resa, med någon som reser världen runt. För det ska jag göra efter studenten. Alltså någonting där man är i livet så att boken matchar liksom platsen man är. För det är väldigt kul att kunna känna igen sig. (Emma)

Emma förklarar att hon vill ta del av berättelser som hon kan relatera till sin egen livssituation och ger exempel på att läsa om resor, eftersom hon själv planerar att resa efter studenten. Att kunna knyta an till en text och relatera den till sitt eget liv kan höja läsmotivationen och skapa ett större engagemang hos Emma, vilket förhoppningsvis kan leda till en mer lustfylld läsupplevelse. Att känna igen sig i en text är en eftersträfvansvärd upplevelse som även andra intervjupersoner nämner.

Karl lyfter en annan typ av aktualitet som kan göra en bok intressant och fängslande: att berättelsen går att koppla till personliga intressen och samtiden. När Karl får frågan om vilken bok som är den bästa han har läst i skolan svarar han *Kallocain*, och refererar till dess aktualitet i en orolig samtid. Han förklarar:

Jag är ju ganska intresserad av historia, och så. Just med hur diktaturer skapas, för jag liksom kollar mig lite runtomkring i världen och känner att det är liksom mot det hållet jag känner vissa välutvecklade länder håller på och tar sina steg och då blir det lite så här, man vill ändå liksom då se alla de här böckerna man pratar om: så här kommer samhället bli. (Karl)

Här berättar Karl om varför han tycker att *Kallocain* är en intressant historia som kan relateras till vår samtid och särskilt till en oroväckande utveckling där demokratiska värderingar motarbetas. Han lyfter fram att bokens teman om diktaturer går att koppla till såväl historien som samtiden, och tyvärr kanske även framtiden. Karls citat exemplifierar en åsikt som framkommer även i andra intervjuer; strävan efter att hitta texter som går att relatera och diskutera i relation till existentiella frågor och aktuella problem.

I intervjumaterialet förekommer således återkommande tankar om vad som utgör en bra bok, bland annat: komplexa karaktärer, teman som går att relatera till och ämnen som går att koppla till vår samtid. Finns det då någonting som särskilt utmärker böcker som eleverna inte tycker om? Återkommande var repetitiva texter och ett långsamt tempo. Sara nämner den läsupplevelse som hon tyckt minst om i skolan, när hon läste *Slutet* (2018). Hon berättar:

Det var just att alltså jag tror att förutom några sidor i boken så var det bara samma sak om och om igen. Alltså, den var så sjukt långtråkig. Det var inget spännande som hände, utan det var väldigt så här upprepningar, samma situationer med samma tankesätt som gjorde det lite tråkigt. (Sara)

Sara tycker att *Slutet* var för repetitiv där samma händelser och tankar ständigt återkom. I alla intervjuer, utom en, framgår samma tankar om vad som utgör en ointressant bok. Deltagarna uttryckte att de gärna vill läsa en bok med variationer som tar sig framåt i historien relativt snabbt. Emma lyfter fram att hon tycker om att jobba med dikter eftersom det är en kortare och snabbare textform: ”Alltså dikter har vi [jobbat med] lite och det tyckte jag var kul. Det var nog det roligaste för att de är korta” (Emma)”. Lucas nämner också att han tycker om att arbeta med poesi, medan övriga intervjupersoner förhöll sig neutralt till att läsa och arbeta med dikter. Men kanske är dikternas korta och koncisa form ett sätt att engagera och motivera elever som inte tycker om utdragna och repetitiva romaner.

När det kommer till preferenser gällande examinationsformer är samtliga intervjupersoner överens om att de föredrar muntliga former av examination där utrymme ges för fria tolkningar och personliga analyser. Martin berättar hur han helst skulle vilja examineras:

Jag tror det väcker ett större intresse för läsning om jag får ha typ ett seminarium där man får snacka utifrån liksom frågor och utveckla svar. Jag menar, hur tolkar du den här situationen, varför tror du denna karaktären gjorde så här eller [...] hur visas kärlek eller depression i den här boken? (Martin)

Martin förklarar att han föredrar muntliga examinationer som gärna får ske i seminarieform där gruppen tillsammans diskuterar och resonerar om romanens innehåll. Han ger exempel på att man kan leta efter särskilda teman och tillsammans diskutera mer öppna frågor gällande den aktuella boken. Liknande preferenser framkommer alltså även i övriga intervjuer. Lina nyanserar samtalsformens fördelar och jämför med skriftliga uppgifter: ”Samtalet ger dig en mer avslappnad miljö där du kan, ja ångra dig, eller komma på något mitt i och sånt” (Lina). Lina framhäver samtalets mer flexibla struktur som gör det möjligt att komma fram till nya saker i stunden, vilket kan innebära en mindre pressad och mer öppen form av examination.

6.4.1 Deldiskussion

Trots att flera liknande tendenser kring elevernas preferenser för böcker och examinationer framkommer i avsnittet måste det belysas att personlig smak och uppfattningar om litteratur

är högst subjektivt, men trots detta anser jag ändå att det faktum att elevernas svar till stor del överensstämde med varandra tyder på att vissa didaktiska implikationer kan utläsas ur resultatet. Elevernas önskemål att läsa om komplexa karaktärer och relaterbara teman och examineras i seminarieform går att knyta an till personligt meningsskapande och känslomässigt engagemang. En önskan om att läsa litteratur som kan hjälpa oss att förstå och diskutera stora frågor och samhällsutvecklingar är också en del av ett meningsskapande och en vilja att förstå den intersubjektiva livsvärlden som vi delar med varandra.

Strävan efter att förstå sig på världen och relatera berättelser till sitt eget liv kan kopplas samman med inre motivation och samhörighetsbehovet; att kunna relatera till en bok kan nämligen göra att samhörighetsbehovet uppfylls. Även viljan att examineras muntligt i grupp har att göra med samhörighetsbehovet. Genom seminarium och gruppdiskussioner kan läsupplevelsen delas med andra och skapa en gemenskap vilken främjar samhörighetsbehovet. Att eleverna tycker det är tråkigt med repetitiva berättelser som går långsamt framåt kan möjligtvis relateras till kompetensbehovet. Om eleverna anser att boken är långsam och tråkig, kan det bero på att boken inte är anpassad efter deras nivå och att de då känner sig uttråkade för att de inte blir tillräckligt utmanade, eller tvärtom för att det långsamma tempot är utmanande och kräver mycket koncentration och läsvana. Autonomibehovet kan uppfyllas genom en friare, muntlig examination av det lästa, eftersom samtalet är mindre strikt och öppnar upp för egna initiativ och eventuella sidospår.

6.5 Tema 5: Att vara en aktiv läsare: i praktiken och som målsättning

I intervjuerna framkommer det att tre, eller möjligtvis fyra, av intervjupersonerna ser sig själva som aktiva läsare, och de berättar att de läser frivilligt på sin fritid ett par gånger i veckan. De intervjupersoner som inte är lika flitiga läsare uttrycker samtliga en vilja att läsa mer. De vill av olika anledningar vara läsande människor som tar sig tiden att läsa romaner, men olika hinder står i vägen för den motivation som behövs för att bli en aktiv läsare.

Martin uppger i sin intervju att han läser varje vecka och att hans läsmotivation har ökat under gymnasiets gång. När jag frågar honom om vad han vill få ut av läsning svarar han:

Alltså, det är väl fortfarande generellt sett för nöjes skull. Alltså att jag tycker det är kul att läsa, en liksom bra berättelse som [...] man fastnar och så kan man liksom sitta där och bara bläddra och bläddra och bläddra utan att ha en annan tanke i huvudet. (Martin)

Martin berättar att han läser för nöjes skull och i någon mån eftersträvar han också en positiv form av eskapism där han kan fly in i läsningen och fastna där, vilket gör att andra tankar

kopplas bort för en stund. Han vill svepas med i en historia som gör att allting runtom försvinner, men han lyfter också den enkla anledningen att läsning helt enkelt är kul.

Lina är, och berättar att hon alltid har varit, en aktiv läsare med en stabil läslust och läsmotivation som funnits med henne ända sedan hon var liten. Hon berättar att hon länge har varit aktiv i bokklubbar, och att hon delar sitt intresse med vänner som tipsar varandra om nya böcker och läser tillsammans. Lina lyfter även en stark koppling mellan sitt film- och litteraturintresse. Jag ber henne berätta mer om kopplingen mellan de två intresseområdena och hon ger ett aktuellt exempel:

Ja, det finns en film som kommer ut, den har premiär i Sverige om typ tre dagar, [*Project Hail Mary*]. Den är förväntad att nomineras till några priser redan och så. Men den boken läste jag när den var relativt ny och då i syfte för att jag ville se den filmen. Jag ville ha kontexten bakom också. (Lina)

Här ger Lina ett exempel på hur en kommande filmatisering har lockat henne till att, i förberedande syfte, läsa boken för att bättre förstå sig på filmen. Här synliggörs hur ett bredare kulturellt intresse kan öka lusten till läsning. Lina nämner också i sin intervju att hon gärna hade inkluderat film i samband med litteratur i skolans undervisning. När jag frågar henne om hur hennes läsmotivationen skulle kunna öka ytterligare i skolan nämner hon att: ”Om man kanske arbetar med film också [...] det är någonting jag tycker skulle motivera mig” (Lina). Här uttrycker Lina explicit hur inkludering av film i undervisningen skulle öka hennes läsmotivation ytterligare.

Även Sara, en av de intervjupersoner som inte klassificerar sig som en aktiv läsare eller litteraturintresserad, eftersom hon sällan läser frivilligt, nämner filmatiseringar som en potentiell ingång till litteratur. När jag frågar vilken bok hon skulle välja att läsa i svenskan om hon fick välja helt fritt svarar hon:

Jag läser ju inte mycket, så jag vet ju inte jättemånga böcker så det tycker jag är lite svårt, men i så fall kanske *The Housemaid* just för att jag såg filmen och tyckte att den var så sjukt bra. (Sara)

Även mindre motiverade läsare kan alltså inspireras av filmatiseringar. Sara nämner att hon redan har sett filmen och eftersom hon tyckte om den kan hon nu tänka sig att läsa boken. Lina gjorde tvärtom och läste boken innan hon såg filmen. Men båda arbetssätten har potential att motivera elever till läsning genom ett multimedialt undervisningsupplägg.

Något som utmärker de aktiva och engagerade läsarna är att de alltid har en rad potentiella böcker redo att läsa efter den som de läser just nu. Både Lina och Martin beskriver att de har så kallade "att-läsa-listor" där de skriver upp titlar som fångat deras intresse. Lina nämner att hon har en stabil läsmotivation och när jag frågar vad hon gör för att hålla motivationen uppe nämner hon listan. Hon förklarar att: "Jag har en lista av böcker som jag vill läsa och sen kan jag kolla vad jag skulle vilja läsa härnäst" (Lina). Genom att alltid ha ett par potentiella titlar redo håller Lina sin läsmotivation uppe och kan på så sätt fortsätta med nästa bok så fort hon är klar med den som läses just nu. Lucas nämner inte specifikt att han har en läslista, men han berättar däremot om en metod som han använder för att söka sig vidare till ny litteratur: "Om jag läser en bok, jag gillar att kolla på vad som inspirerade den boken och så läser jag de böckerna så det går liksom i en sådan kedja" (Lucas). Något som utmärker de aktiva läsarna är alltså att de själva kan, och vill, söka sig vidare till ny litteratur och därmed alltid har en ny läsoplevelse att se fram emot.

Karl är den intervjuperson som har svårast att definiera sig själv som läsare eller icke-läsare. Han nämner genomgående i sin intervju att: "[...] jag önskar att jag läste mer" (Karl). Han nämner särskilt att han vill komma i gång och läsa romaner igen, som han gjorde när han var yngre. Men samtidigt uppger Karl att han faktiskt läser varje vecka. Som nämndes tidigare i resultatet (s. 26) så läser Karl mangaserier på appen *MANGA Plus*, och han samlar även på fysiska mangaböcker. Dock har Karl svårt att se manga som "riktig litteratur". När han berättar om hur hans läsvanor förändrats sedan barndomen berättar han att:

I högstadiet så [...] började jag läsa mindre. Det kan ha varit så att jag blev mer intresserad av så här serietidningsaktiga sorters böcker där det är mer konst och bilder och så. Sen dess så har väl bara min generella läsning när det kommer till faktiska böcker bara gått ner. [...] Jag liksom bara håller mig till ett mindre faktiskt textformat än riktig bok. Att man läser bara så här dialog och så. (Karl)

Här kontrasterar Karl manga och serieböcker mot "faktiska" och "riktiga" böcker i fysiskt format. Han kanske inte nödvändigtvis läser mindre än förut, utan snarare på ett nytt sätt, nya genrer och i ett nytt format. Karl spelar således ned sitt eget läsintresse, möjligtvis för att det inte passar i normen för vad som, särskilt i skolans värld, klassas som "riktig litteratur". Mangaserier är inte den sortens böcker och format som de flesta möter i skolan, men genom att vidga synen på litteratur kan denna typ av läsning erbjuda motiverande och lustfyllda läsoplevelser även i undervisningssammanhang.

Till sist presenterar Emma en intressant trendspaning gällande litteraturens ställning bland ungdomar. Hon berättar om trender på sociala medier där man vill visa upp läsning, och förklarar att det ofta ses som coolt och annorlunda. Emma resonerar om trender kopplat till läsning:

Jag tror att alltså det kommer alltid motkrafter, alltså trender i samhället. Så det har varit jättetrendigt att vara på sociala medier. Så tror jag att just nu kommer det liksom en kraft tillbaka att man ska vara lite mer i nuet och kanske läsa böcker. Alltså, jag vet mina killkompisar har börjat lägga ut på *Instagram*, foton på böcker de läser som är liksom jättecoola och trendiga. (Emma)

Emma berättar att hon märkt en bok-trend bland killar som hon känner, och hon förklarar senare att det ofta är klassiker som visas upp på sociala medier. Emma förklarar att hon ser en förskjutning i attityder mot läsning, från töntigt till coolt: ”Jag tycker faktiskt att det är coolt att läsa böcker. Det tyckte man inte för några år sedan. [...] och man hade ju velat vara en sådan person” (Emma). Emma uttrycker i detta citat att hon tycker att läsning är coolt och att det har skett en förändring i hennes attityd till läsning under de senaste åren. Hon nämner även att trots att hon själv inte är en aktiv läsare för tillfället, så hade hon gärna velat bli en ”sådan person”.

6.5.1 Deldiskussion

I intervjuerna framkommer det att fyra av intervjupersonerna läser frivilligt varje vecka och gör det för nöjes skull. Deras läsning präglas av ett personligt meningsskapande och styrs efter ett subjektivt intresse. De aktiva läsarna uppger också att de alltid har ny läsning på gång och de vill gärna svepas med i läsningen. Dessutom uppger de aktiva läsarna att de upplevelser läslust och har en stabil motivation för läsning. Det finns dock en risk när läsning som sker på fritiden är allt för annorlunda gentemot den som sker i skolan, eftersom elever då kan uppleva att den läsning som de ägnar sig åt på fritiden inte är ’riktig läsning’. Att läsning lyfts fram som någonting som är på uppgång bland ungdomar framkommer också i detta tema och eleverna verkar inte rädsla, utan tvärtom benägna, att identifiera sig själva som läsare.

Filmatiseringar av böcker återkom hos flera intervjupersoner som motivationshöjande och kan vara ett sätt att stötta såväl samhörighets- som kompetensbehovet eftersom eleverna ofta är mer bevandrade inom film än litteratur. Kompetensbehovet kan också kopplas samman med förmågan att söka sig fram till ny litteratur och ha en egen ”att läsa-lista”. Om man inte vet var eller hur man ska hitta ny och spännande litteratur kan kompetensbehovet på så sätt

utgöra ett hinder för läsmotivation. I övrigt är motivationsaspekten inte lika central i detta sista tema som i föregående teman.

7 Sammanfattande diskussion

Syftet med uppsatsen har varit att bidra till en fördjupad förståelse av gymnasieelevers attityder till läsning av skönlitteratur, med ett särskilt fokus på fenomenen läslust och läsmotivation. Genom kvalitativa livsvärldsintervjuer med sex gymnasieelever har uppsatsen anlagt ett elevperspektiv på läslust och läsmotivation i gymnasiet, vilket är ett relativt outforskat ämne inom svensk läsforskning. Ett bredare mål med uppsatsen har också varit att bidra till diskussionen om läskrisen och lustläsningens plats i skolan. Genom en tematisk analys av intervjumaterialet utvanns fem teman som återkom i samtliga intervjuer. Resultatet analyserades i första hand med hjälp av fenomenologisk livsvärldsteori, vilket kompletterades med självbestämmandeteorin för att fördjupa analysen av motivationsperspektivet.

De två teoretiska perspektiven bidrog till intressanta insikter gällande elevernas levda erfarenheter av läslust och läsmotivation. Genom den fenomenologiska linsen gjorde sig särskilt den levda kroppen och läsningens kognitiva aspekter sig påminna. Intervjupersonerna belyste bland annat vikten av koncentration och problematiken gällande potentiella distraktioner, särskilt i form av skärmar som erbjuder snabb underhållning och ständiga uppdateringar. Den subjektiva erfarenheten av läsning uppenbarade sig också i materialet; läsning är personligt på så sätt att det har att göra med smak, tidigare erfarenheter och ett personligt meningsskapande i relation till texten. Dessutom lyftes det fram att skolans levda tid upplevs olika av alla och detta kan innebära att ett hårt relegerat upplägg med lässjok och lässtopp kan försvåra en lustfylld läsupplevelse.

Skilda erfarenheter, kompetenser och preferenser inom gruppen kan försvåra lärarens arbete, eftersom skolan är en regional livsvärld som i sin natur är social och intersubjektiv. Detta speglades i intervjuerna bland annat genom att eleverna ofta reflekterade över hur en särskild bok skulle passa en större grupp och huruvida individuella bokval är en möjlighet inom undervisningens intersubjektiva ramar. Personligt meningsskapande framkom också som en förutsättning för läslust och inre motivation. Som Gärdenfors (2010) framhäver har individuella förutsättningar för lärande många gånger negligerats i pedagogisk forskning under de senaste decennierna till förmån för större, organisatoriska perspektiv. Genom det fenomenologiska livsvärldsperspektivet har min studie inkluderat en helhetssyn på eleven i skolan och möjliggjort ett fokus på inre drivkrafter och meningsaspekten, vilket är nödvändigt när man undersöker fenomen som läslust och motivation som sker på insidan.

Enligt självbestämmandeteorin är de tre grundläggande behoven som behöver uppfyllas för att motivation ska uppstå autonomi, kompetens och samhörighet. Autonomibehovet framkom särskilt när eleverna berättade om deras vilja att uppleva en friare och mer flexibel läsupplevelse (och examination), samt att de ville vara delaktiga i valet av bok. Om läraren väljer bok på egen hand blir tvångsaspekten dubbelsidig; eleven har varken valt *att* läsa, eller vad hen ska läsa. För att uppfylla autonomibehovet i skolans läsning kan valfrihet gällande böcker vara till hjälp. Samhörighetsbehovet synliggjordes dels genom elevernas utsagor om klassens gemensamma läsupplevelse och en önskan om att examineras i seminarieform, dels genom deras behov av att känna samhörighet med en text genom relaterbara teman och karaktärer. För att stötta samhörighetsbehovet kan läraren därmed ta hänsyn till gruppens intressen och livssituation när hen gör sina bokval och lektionsplaneringar, samt inkludera muntliga diskussioner och examinationer som bjuder in till en läsgemenskap i klassrummet. Kompetensbehovet var inte lika framstående som de övriga två behoven i mina resultat, men framkom bland annat gällande elevernas ogillande av långsamma och repetitiva berättelser som upplevdes svåra att ta till sig. Kanske beror detta på att långsamma och detaljrika romaner ofta kräver en högre läskompetens. Det faktum att kompetensbehovet sällan lyftes av intervjupersonerna tyder på att lärarna på den berörda skolan anpassar sin läsundervisning väl i relation till elevernas läskompetens. SDT-perspektivet fungerade väl som ett kompletterande analysverktyg i studien och bidrog till fördjupade insikter om vad som motiverar eleverna.

De erfarenheter som särskilt utmärkte lustfyllda och motiverande läsupplevelser hos intervjupersonerna präglades av valmöjligheter, relaterbara teman och variation. Cambria och Guthrie (2010) påpekar valmöjligheters starka påverkan på elevers läsmotivation. Även Webber et. al (2024) belyser vikten av valmöjligheter och tillgång till ett brett läsmaterial som viktiga förutsättningar för läslust. De menar också att det är särskilt viktigt att eleverna ska kunna relatera och knyta an till en text för att bli motiverade. Det visade sig i mina intervjuer att samtliga elever ville vara delaktiga i lärarens bokval, men de framhävde samtidigt att ett begränsat val kurerat av läraren räcker för att motivera dem, medan ett helt fritt val snarare upplevdes som överväldigande.

Vanligt förekommande i intervjuerna var att lustfyllda läsupplevelser ofta relaterades till läsning som sker utanför skolan och intervjupersonerna pekar då på den frivillighet och flexibilitet som utmärker fritidsläsning. Den frivilliga läsningen kontrasteras mot skolans påtvingade läsning med tydliga lässjok, lässtopp och läxförhör som eleverna menar kan stå i vägen för en lustfylld läsupplevelse och fungera demotiverande. Johansson och Nordenstam (2023) belyser också det faktum att skolans påtvingade läsning potentiellt kan utgöra ett hinder

för läslust. Att hitta utrymme för valfrihet och flexibilitet i skolans läsning är en utmaning eftersom skolan i sin natur är tydligt ordnad och oflexibel. Jag vill trots detta tro att det finns möjligheter för litteraturundervisningen att erbjuda mer valfrihet. Som Cambria och Guthrie (2010) förklarar kan det räcka med små, begränsade val för att eleverna ska känna sig delaktiga och mer motiverade. Dessutom kan nya arbetssätt som rör sig bortom det traditionella upplägget med lässtopp, instuderingsfrågor och en skriftlig examination behöva testas för att en annan typ av läsning ska få ta mer plats i skolan. Detta faktum lyfter Bro Trasmundi et al. (2022), som förespråkar att den fantasifulla och fria läsningen måste få ta mer plats i skolan om eleverna ska kunna njuta av sin läsning.

Tegmark et al. (2022) visade att deras informanter i hög grad motiverades av yttre, kontrollerade faktorer i sin läsning och kopplar detta till skolans stora fokus på resultat och mätningar. Till viss del märkte jag också att eleverna färgades av den yttre motivationen när de talade om läsning inom svenskämnets ramar, och att denna ofta utgjorde ett läslusthinder. Samtidigt framkom det i mina intervjuer att alla eleverna också drevs, och ville drivas, av en inre motivation. Den inre motivationen synliggjordes bland annat i elevernas utsagor relaterade till läsningens estetiska värden där de betonade det personliga meningsskapandet och den estetiska upplevelsen. Mina resultat indikerar att eleverna förvisso motiveras både av inre och yttre motivation, men att den inre motivationen faktiskt spelar en större roll och är det som eleverna förknippar med läslust. Därmed kan mina resultat knytas an till Lund (2024) vars läslustbegrepp i princip likställs med självbestämmandeteorins definition av inre motivation.

Instrumentella värden och legitimeringsgrunder för läsning lyftes också fram i resultatet, särskilt kopplat till förmågor som läsförståelse och språkutveckling. Gemensamt för samtliga intervjupersoner är att de alla lyfte läsning som betydelsefullt både i relation till estetiska och instrumentella värden, vilket skiljer mina resultat från Söderberg et al. (2024) som visade att eleverna främst prioriterade instrumentella värden. Idag, till skillnad från när Söderbergs undersökning gjordes, har de estetiska värdena även fått utrymme i styrdokumentet, kanske tyder detta på att ett skifte håller på att ske som möjliggör att läsningen i skolan kan legitimeras på såväl instrumentella som estetiska grunder.

En intressant del av mitt resultat är att flertalet elever lyfte filmens potentiella möjligheter i skolans litteraturundervisning. Filmatiseringar är en viktig del av samtidens medielandskap, särskilt i och med att många populära böcker filmatiseras. Dessutom råder en kulturdiskurs som ofta flätar samman de två medierna. Att inkludera filmatiseringar av romaner och arbeta komparativt med adaptioner är ett enkelt och potentiellt effektivt sätt att

väcka läslust både hos de elever som redan är vana läsare, och hos dem som ställer sig mer tveksamma till bokformatet men som gärna konsumerar film och TV på sin fritid. Dessutom är inkluderingen av film i undervisningen kompatibel med svenskämnets syfte eftersom Skolverket förespråkar att ”Undervisningen ska lyfta fram skönlitteraturens estetiska värde och stimulera eleverna att använda skönlitteratur, teater, film och andra medier som källa till förståelse av egna och andras erfarenheter och livsvillkor” (Skolverket, 2025). Att använda sig av film i kombination med skönlitteratur i undervisningen är därmed inte enbart ett sätt att motivera elever, utan är i själva verket en del av svenskämnets syfte.

Ytterligare ett resultat som skiljer min undersökning från tidigare forskning går att finna i temat om internet och sociala medier. Webber et al. (2024) lyfter skärmar i allmänhet och sociala medier i synnerhet som aktiviteter vilka kan konkurrera ut läsning. Till viss del framkom detta även i mina resultat, men intervjupersonerna lyfte även många positiva möjligheter som sociala medier kan erbjuda en nyfiken läsare. Särskilt lyftes ”Book-Tok”-fenomenet som en inspirationskälla där användarna kan få boktips och läsinspiration. Intressant nog nämndes detta inte bara av de intervjupersoner som redan var aktiva läsare, utan visade sig även kunna inspirera mer ovana läsare. En av intervjupersonerna lyfte även att han läste manga via en app varje vecka, men hade svårt att se detta som faktisk läsning. Här har skolan också möjligheter att inkludera fler genrer utöver den traditionella romanen för att engagera och visa på litteraturens bredd.

Min studie nyanserar således bilden av sociala medier som läsningens största fiende. Jag uppmanar därför språklärare att hålla sig uppdaterade på vilka böcker och genrer som är trendiga på sociala medier för att eventuellt kunna inkludera titlar i undervisningen som eleverna känner igen från sina flöden. Många bibliotek och bokhandlar har redan anammat arbetssättet genom att ägna en särskild hylla åt böcker som cirkulerar på sociala medier och på dessa hyllor kan man hitta allt från två hundra år gamla klassiker till nysläppta kärleksromaner. När denna praktik redan är etablerad på andra platser – varför skulle skolan inte kunna ta efter?

Ett mer negativt resultat som framkom i mina resultat, som jag inte funnit i några tidigare studier, är kopplat till artificiell intelligens och dess påverkan på obligatorisk skolläsning. Flera elever uppgav att de ibland väljer att ta genvägar till läsning genom att be en AI att sammanfatta och resonera om en boks innehåll åt dem. Det nya tekniklandskapet kan vara svårt för lärare att navigera i, särskilt med tanke på att det i intervjuerna framkom att dessa genvägar ofta utnyttjades i hemmet, snarare än i skolan. Kanske kan mer lästid i skolan vara en möjlig lösning, men samtidigt handlar fusk och genvägar om att motivationen inte räcker

till hos eleverna och därmed är det viktigaste preventiva arbetet mot AI-fusk att arbeta motivationshöjande med eleverna.

Webber et al. (2024) visar att tidigare negativa läsupplevelser har en tendens att stanna kvar och färga attityden till läsning i allmänhet. I mina resultat kunde jag se att detta kan ske även med positiva läsupplevelser. Det kan räcka med *en* omvälvande läsupplevelse för att väcka ett ihållande intresse och en positiv attityd; och det visade sig att denna läsupplevelse kan ske inom ramen för undervisning. En positiv läsupplevelse innebär dock inte att alla framtida läsupplevelser blir lustfyllda och motiverande utan en och samma elev kan pendla mellan läslust och läsolust. Precis som Lund (2024) konstaterar i sin undersökning kan elever uppleva ”motivationshopp”, och detta kunde jag se bland flera av mina intervjupersoner som pendlade mellan positiva och negativa erfarenheter och olika grader av motivation.

Gällande attityder till skönlitterär läsning fann jag resultat som pekar mot en attityd i förändring där läsning framställs som någonting coolt och eftersträvänsvärt som man gärna visar upp och identifierar sig med. Detta skiljer mina resultat från Webber et al. (2024) som lyfte fram negativa läsare-stereotyper som potentiellt avskräckande för ungdomar. Till sist framkom det i mina resultat att hälften av intervjupersonerna identifierade sig som aktiva läsare, medan övriga uttryckte en strävan efter att läsa mer och en vilja att hitta läslust och läsmotivation. Samtliga intervjupersoner underströk också att läsning var någonting betydelsefullt och ibland kopplades detta till en strävan efter bildning som exempelvis framkom när eleverna talade om klassiker, vilket även Johansson och Nordenstam (2023) fann i sin undersökning. Dock märkte jag att läsning inte bara lyftes som betydelsefullt i bildningssyfte, utan även i syften som nöje, reflektion och avslappning.

Eftersom gymnasieelevers läslust och läsmotivation är så pass utforskat i Sverige ser jag ett behov av vidare forskning som kan kartlägga gruppens attityder och motivationsfaktorer ytterligare. Det skulle särskilt vara intressant att komplettera min studie med en mer omfattande, kvantitativ studie som kombinerar enkäter och intervjuer från skolor i hela landet för att kartlägga och jämföra vad som motiverar gymnasieelever till läsning.

En begränsning med mitt arbete har varit det faktum att eleverna sällan explicit belyste didaktiska val och konsekvenser, förmodligen för att de inte reflekterar särskilt mycket över detta. Ett användbart komplement till min studie hade därför varit en studie som belyser frågan ur ett lärarperspektiv. Intervjuer med lärare kan ge en tydligare bild av didaktiska val och ge ett kompletterande perspektiv på elevers läslust och läsmotivation. Jag ser också ett behov av att undersöka nya undervisningsupplägg och sätt att arbeta med litteratur i skolan, eftersom de traditionella arbetssätten med lässtopp, instuderingsfrågor och en avslutande skriftlig

analys sällan bjuder in till ett personligt meningsskapande och en friare läsupplevelse. För att kunna skapa en motiverande och lustfylld litteraturundervisning inom skolans ramar krävs data som visar på gymnasisters preferenser och erfarenheter av litteratur, som undervisningen sedan kan anpassas efter. Därmed hoppas jag att den svenska läslust- och läsmotivationsforskningen tar fart ytterligare inom en snar framtid.

8 Avslutning

I diskursen om ungdomars läsvanor dominerar idag de uppgifter som signalerar att vi lever i läskrisens tid; en tid där ungdomars läsförståelse och läsintresse är på ständig nedgång. Men kanske bör denna syn på ungdomars läsning nyanseras. Det finns trots allt ungdomar som är, och vill bli, engagerade läsare och det finns sätt att anpassa litteraturundervisning utifrån elevers preferenser för att skapa bättre förutsättningar för läsmotivation. Intervjupersonerna i den här studien uttryckte en strävan efter att bli mer motiverade och uppleva mer läslust; dessa viljor måste skolan ta vara på. Framför allt finns det också en attityd till läsning som framhäver aktiviteten som betydelsefull (och till och med cool) och som en välkommen kontrast till den annars ständigt uppkopplade världen vi lever i. Trots detta kvarstår givetvis oroväckande rapporter gällande ungdomars läsförståelse och läsfrekvens, vilket innebär att läsfrämjande arbete bör fortsätta att prioriteras framöver. Men kanske bör arbetet skifta sitt fokus från en ensidig koncentration på läsförståelse till att inkludera även läslust och läsmotivation. Genom att öka elevinflytandet, anpassa bokutbudet efter elevernas intressen och öppna upp för läsupplevelser som betonar den estetiska och personliga upplevelsen kan skolan skapa förutsättningar för en meningsfull läsundervisning. Förhoppningsvis kan vi som språklärare på så sätt vara med och skapa livslånga läsare.

Referenslista

- Alvinus, Aaida, Borglund, Anders & Larsson, Gerry (2023). *Tematisk analys : din handbok till fascinerande vetenskap*. Upplaga 1. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, Jonas (2015). *Med läsning som mål: Om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Stockholm: Statens kulturråd. (Kulturrådets skriftserie, 2015: 3)
https://www.kulturradet.se/globalassets/start/publikationer/2015/med-lasning-som-mal/med-lasning-som-mal_tg.pdf
[hämtad: 2026-01-07]
- Bengtsson, Jan & Berndtsson, Inger (2015). "Elevers lärande i skolan – livsvärldsliga grunder" I Bengtsson, Jan & Berndtsson, Inger (red.). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Malmö: Gleerups. s. 15-32.
- Bro Trasmundi, Sarah, Munk Holmstedt, Camille & Godsk Nielsen, Jacob (2022). "Den fantasifulde læser: uddannelsesmæssige implikationer" I *Viden om literacy*, nr. 31, s. 18-26.
- Cambria, Jenna & Guthrie, John T (2010). "Motivating and engaging students in reading" I *The NERA Journal*, 46 (1), s. 16-29.
https://www.researchgate.net/publication/315678188_Motivating_and_engaging_students_in_reading
[hämtad: 2026-02-01]
- Carlshamre, Staffan (1998). *Fenomenologi – försök till en pedagogisk översikt*.
<https://www2.philosophy.su.se/carlshamre/texter/FenomenologiKapitel.pdf>
[hämtad: 2026-04-05]
- Christoffersen, Line & Johannessen, Asbjørn (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. Lund: Studentlitteratur.
- Clark, Christina & Rumbold, Kate (2006). *Reading for pleasure: A research overview*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496343.pdf>
[hämtad: 2026-01-07]
- Conradi, Kristin, Gee Jang, Bong & McKenna, Michael C (2013). "Motivation terminology in reading research: A conceptual review" I *Educational Psychology Review*, 25(4).
https://www.researchgate.net/publication/263491242_Motivation_Terminology_in_Reading_Research_A_Conceptual_Review
[hämtad: 2026-05-07]
- Cronqvist, Marita (2019). "Lärarstudentens livsvärld – i forskning om etiskt ansvar" I Dahlberg, Helena, Ellingsen, Sidsel, Martinsen, Bente & Rosberg, Susanne (red.). *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber, s. 284-300

- Dahlberg, Karin (2019). "Den fenomenologiska livsvärlden" I Dahlberg, Helena, Elingsen, Sidsel, Martinsen, Bente & Rosberg, Susanne (red). *Fenomenologi i praktiken*. Stockholm: Liber. s. 28-49.
- Dahlberg, Karin, Dahlberg, Helena & Nyström, Maria (2008). *Reflective lifeworld research*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, Martyn (2018). *Forskningshandboken : för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Gärdenfors, Peter (2010). *Lusten att förstå : om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & kultur.
- Johansson, Maritha & Nordenstam, Anna (2023). "Litteraturläsare eller inte?: Elever på IB-programmets förberedande år och deras läsarbiografier" I *Acta Didactica Norden*, (17)1. <https://journals.uio.no/adnorden/article/view/9728> [hämtad: 2026-04-27]
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Tredje [reviderade] upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Lilja, Annika (2015). "Hur lärande kan möjliggöras och hindras i skolan" I Bengtsson, Jan & Berndtsson, Inger (red.). *Lärande ur ett livsvärldsperspektiv*. Malmö: Gleerups. s. 35-52.
- Lund, Henriette (2024) *Læselyst og læseulyst ved stillelæsning. Portrætter af seks stillelæsende elever*. Doktorsavhandling, Aarhus universitet. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/187626277/Henriette_Lund.pdf [hämtad: 2026-03-14]
- Nationalencyklopedin (u.å). *Livsvärld*. <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/livsv%C3%A4rld> [hämtad: 2026-05-07]
- Norrby, Catrin (2014). *Samtalsanalys: så gör vi när vi pratar med varandra* (3., [rev.] uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- OED Online (2026). *Demotivation*. Oxford: Oxford University Press. https://www.oed.com/dictionary/demotivation_n?tab=meaning_and_use&tl=true [hämtad: 2026-04-20]
- Persson, Magnus (2024). *Passionerad läsning: Texter om litteratur, kritik och känslor*. Stockholm: Carlsson bokförlag.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L (2020). "Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions" I *Contemporary Educational Psychology*, 61. <https://stia.ie/resources/Ryan%20and%20Deci%202020%20self%20determination%20theory.pdf> [hämtad: 2026-05-05]

- Schultz Nybacka, Pamela (2025). "Läsa fint och fult – läslust och lustläsning inom läsfrämjande" *Digiteket*. <https://digiteket.se/inspirationsartikel/lasa-fint-och-fult-laslust-och-lustlasning-inom-lasframjande/>
[hämtad 2026-01-06]
- Skolverket (2023). *PISA 2022: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=12177>
[hämtad: 2026-01-06]
- Skolverket (2025). Läroplan (Gy25) för gymnasieskolan: Svenska. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/search/subjects/SVEN?v=1#SVEN>
[hämtad 2026-05-21]
- SOM-institutet (2025). *Ungdomstrender 1986–2024: En specialrapport om landets unga över tid*. <https://www.gu.se/nyheter/ny-rapport-svenska-ungdomstrender>
[hämtad: 2026-04-27]
- Söderberg, Eva, Rejman, Katarina & Vuorenperä, Sari (2024). "Årskurs 9 högläser skönlitteratur: elevperspektiv på läsning och litteraturundervisning" I *Acta Didactica Norden* 18(1). <https://du.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1850202&dswid=5714>
[hämtad: 2026-04-03]
- Tattersall Wallin, Elisa, Carlsson, Tobias & Gunnarsson Lorentzen, David (2023). "Bokläsning bland unga fortsatt stark trend" i Andersson, Ulrika, Öhberg, Patrik Carlander, Anders, Martinsson, Johan & Theorin, Nora (red) *Ovisshetens tid*. Göteborg: SOM-institutet, Göteborgs universitet. https://www.gu.se/sites/default/files/2022-06/305-318%20Tattersall%20Wallin%20m.fl_.pdf
[Hämtad: 2026-04-16]
- Tegmark, Mats, Alatalo, Tarja, Vinterk, Monika & Winberg, Mikael (2022). "What Motivates Students to Read at School? Student Views on Reading Practices in Middle and Lower-Secondary School" I *Journal of Research in Reading* 45(1). s. 100-118.
- Vetenskapsrådet (2024). *God forskningssed*. <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2024-10-02-god-forskningssed-2024.html>
[hämtad: 2026-04-02]
- Webber, Charlotte, Wilkinson, Catherine, Duncan, Lynne G & McGewon, Sarah (2024).

”Adolescents' perspectives on the barriers to reading for pleasure” I *Journal of Adolescent and Adult Literacy* (58)2. s. 204-2015.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/lit.12359>

[hämtad: 2026-05-03]

Titlar som omnämns i analysen:

Boye, Karin (1940) *Kallocain*.

Dostojevskij, Fjodor (1848). *Vita nätter*.

Fujimoto, Tatsuki (2020). *Chainsaw Man*.

Hoover, Colleen (2016). *Det slutar med oss* [*It Ends with Us*].

Krauker, Jon (1996). *Into the Wild*.

McFadden, Frieda (2022). *The Housemaid*.

Orwell, George (1949). *1984*.

Rooney, Sally (2018). *Normala människor* [*Normal People*].

Strandberg, Mats (2018). *Slutet*.

Söderberg, Hjalmar (1905) *Doktor Glas*.

Weir, Andy (2021). *Project Hail Mary*.

Bilaga 1 - Intervjuguide

Namn och datum:

Intervjuguide

Välkomna, informera + skriv på samtyckesblankett.

Uppvärmningsfrågor:

- Hur gammal är du? Vilket program går du på? Varför valde du att gå just det programmet?

A)

Om läslust och inställning till läsning - inte specifikt fokus på skolan

1. Vilken roll skulle du säga att läsning spelar i ditt liv och har det ändrats från att du började läsa till idag?
[Om läser sällan->: vill du läsa mer/vad står i vägen för läsning?]
2. Hur ser typiska lässituationer ut för dig utanför skolan? Vad läser du, när läser du och hur? (Jag tänker både på skönlitteratur och annan typ av läsning).
[Om du läser böcker på fritiden: vilken typ av böcker och var får du dina boktips/läsinspiration?]
3. Vad vill du få ut av läsning om du läser?
4. Upplever du någon skillnad på att läsa i och utanför skolan?
5. Har du stött på begreppet läslust i eller utanför skolan, när och hur i så fall? Vad betyder läslust för dig?
6. Kommer du ihåg någon eller några specifika läsupplevelser som lockade fram en särskilt hög grad av läslust hos dig?

Om motivation

1. Du svarade i enkäten att din läsmotivation har ökat/minskat under gymnasiets gång, kan du förklara vad du tror att detta beror på?
[Om personen kryssat i oförändrad: du kryssade i att din läsmotivation inte har förändrats något under gymnasiet: hur skulle du beskriva din läsmotivation?]

2. Kan du ge exempel på vad som motiverar, eller skulle kunna motivera dig till läsning både i och utanför skolan?
3. (Om de inte redan nämnt lärare/skolan i föregående svar) Vad skulle skolan och dina lärare kunna göra för att få dig att bli mer motiverad till läsning?
4. Kan du ge exempel på något som hindrar, eller skulle kunna hindra, din läsmotivation?

B) Mer specifikt om svenskundervisningen

1. Kan du minnas något särskilt tillfälle då du tyckte att undervisning med (skön)litteratur var särskilt rolig eller engagerande?
2. Kan du minnas något särskilt tillfälle då du tyckte att undervisningen var särskilt tråkig/oengagerande?
3. Vilka examinationsformer av litteratur har du erfarenhet av och hur skulle du säga att det påverkar din läsupplevelse?
—Hur hade du helst velat att examinationsmomenten av läsning skulle se ut om du fick bestämma helt själv?
4. Vilka olika genrer utöver romanen, har du fått möta i svenskan under gymnasiet (exempelvis: lyrik, dramatik, noveller, biografier osv) och hur har dessa läsupplevelser påverkar din läslust och läsmotivation?

Om specifika böcker/bokval

1. Vad utmärker en ”bra bok” för dig? /Vad är viktigt för dig för att en bok ska fånga dig/vara intressant?
[och vad utmärker sådant som du inte tycker om: vad är tråkigt och ointressant?]
2. Vilken är den bästa boken som du har läst i skolan? Motivera varför den utmärkte sig som särskilt bra eller intressant. – och vilken utmärker sig som den sämsta?
3. Har du erfarenhet av att få välja själv vilken bok du skulle läsa och arbeta med i svenskan? Hur gick det i så fall till, vilken bok valde du och varför?
[om nej: hade du velat välja själv och vad hade du valt i så fall]

4. Om du fick välja helt själv vilken bok som alla i din klass ska läsa härnäst, vilken bok hade du valt då och varför?

Avslutande fråga:

- Finns det något mer som du vill lägga till angående läsning och läslust i svenskan?
Någon åsikt eller tanke som inte rymdes i frågorna?
- Avrunda och tacka för personens medverkan.

Bilaga 2 – Samtyckesblankett



LUNDS
UNIVERSITET

Samtyckesblankett

Samtycke att delta i studien: Läslust och läsmotivation – ett elevperspektiv (tillfällig titel), ett examensarbete vid humanistiska och teologiska fakulteten, ämneslärarutbildningen VT26.

Jag bekräftar härmed att jag frivilligt deltar i en intervju inom Stina Strandbergs examensarbete. Jag har fått information om studien, intervjun och behandlingen av mina personuppgifter. Dessutom har jag fått information om att jag när som helst kan dra tillbaka mitt deltagande genom att höra av mig till Stina Strandberg via mejl: XXX eller telefon: XXX.

Information om personuppgiftsbehandlingen

Följande personuppgifter kommer att behandlas: För- och efternamn, e-postadress, ljudupptagningen av intervjun samt eventuellt telefonnummer.

Ort	Underskrift
Datum	Namnförtydligande

Jag godkänner att röstinspelningen transkriberas med hjälp av Words transkriberingstjänst.

Ja	Nej
----	-----