



Linnéuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete 15 hp

Pojkars uppfattning av läsning

– *En studie i årskurs 4–6*



Författare: Carita Thorén
Handledare: David Petersson
Examinator: Maria Lindgren
Termin: VT16
Ämne: Svenska
Nivå: Avancerad nivå
Kurskod: 4GN03E

Abstract

The purpose of this study is to inquire into how boys in grade 4–6 perceive reading. Connected to the purpose five question formulations were elaborated, regarding perceptions of reading, strategies whilst reading, causes of reading at home and lastly evaluations. To attain the purpose of the study two substudies were executed – substudy 1: an interview study, and substudy 2: an appraisal study. For substudy 1 I interviewed six boys throughout grades 4–6 in one Swedish school. The result tells us that the boys are not enough encouraged to read fiction. The result also tells us that lack of strategies whilst reading fiction is inhibiting of reading skills for the boys. For substudy 2 a survey was performed with totally ten pupils where they got to answer six questions regarding reading. The material was analyzed by the categorization of evaluations through the appraisal analyzing model and its subsystem of attitudes. The result tells us that there are as many positive as negative evaluations, and the main group appreciation is the group that most evaluations belong to.

Nyckelord

Läsning, pojkars läsning, skönlitteratur, appraisal, attityder, evalueringar

Keywords

Reading, boys' reading, fiction, appraisal, attitudes, evaluations

English title

Boys' perception of reading.

- A study in grades 4–6

Antal sidor: 33

Innehåll

1 Inledning	3
1.1 Syfte och frågeställningar	3
1.2 Disposition	3
2 Bakgrund	4
2.1 Läsning och genus	4
2.2 Motivation och variation	6
2.3 Slutsatser av forskningsgenomgången	7
3 Teori, metod och material	8
3.1 Appraisalmodellen	8
3.2 Metod och material för delstudie 1 – intervjustudien	9
3.3 Metod och material för delstudie 2 – appraisalstudien	10
3.3.1 <i>Elevtexterna</i>	10
3.3.2 <i>Attitydsystemet</i>	11
3.4 Etiska överväganden	12
4 Resultat	12
4.1 Fråga 1: Hur uppfattar pojkar sig som läsare?	12
4.2 Fråga 2: Vilka strategier använder pojkar vid läsning av skönlitterära texter	15
4.3 Fråga 3: Hur mycket och varför läser pojkar skönlitteratur i hemmet?	19
4.4 Fråga 4: Uppfattar pojkar läsning som något positivt eller negativt?	20
4.5 Fråga 5: Hur beskriver pojkar läsning med affektiva, uppskattande och bedömande evalueringar?	21
4.5.1 <i>Affektiva evalueringar</i>	21
4.5.2 <i>Uppskattande evalueringar</i>	23
4.5.3 <i>Bedömande evalueringar</i>	26
4.5.4 <i>Sammanfattning av evalueringarna</i>	27
5 Diskussion	27
5.1 Resultatdiskussion	28
5.2 Metod- och materialdiskussion	30
5.3 Fortsatt forskning	31
Referenser	32
Bilaga A	I
Bilaga B	II
Bilaga C	III

1 Inledning

Enligt LGR 11 ska undervisningen för årskurs 4–6 stimulera elevernas intresse för läsning. Eleverna ska dessutom få möjligheten att förkovra sig i skönlitteratur genom analys av böckerna (Skolverket 2011). Flickornas utbildningsresultat på senare år har inte bara jämnats ut med pojkarnas utan har snarare skenat förbi, och utbildningsresultaten verkar fortsätta i den riktningen. Vid läsning blir jämförelsen mellan pojkar och flickor väldigt tydlig eftersom pojkar motsätter sig uppgiften medan flickor verkar acceptera den på ett annat sätt.

Under min VFU märkte jag i samband med läsundervisningen i svenska att majoriteten av alla pojkar inte verkade vilja läsa skönlitteratur. Många elever, speciellt pojkar, hittade på bortförklaringar för att undvika att läsa, såsom att gå på toaletten, dricka vatten eller låna en ny bok med förklaringen att föregående bok var ointressant. Jag fick uppfattningen under min VFU att flickorna agerade på ett helt annat sätt. De satt tysta vid sina bänkar och läste. De verkade inte störas av annat och även om de uttryckt att de inte tyckte boken var bra så klarade de av att fokusera på läsningen. Erfarenheterna från min VFU gav upphov till denna studie om pojkars uppfattning av läsning.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att belysa hur pojkar i årskurs 4–6 uppfattar läsning. Detta genomförs i en första delstudie som utgår från följande tre frågeställningar:

1. Hur uppfattar pojkar sig som läsare?
2. Vilka strategier använder sig pojkar av vid läsning av skönlitterära texter?
3. Hur mycket och varför läser pojkar skönlitteratur i hemmet?

Därefter fördjupar jag studien i en andra delstudie genom att analysera texter i vilka pojkar beskriver sitt läsande. Denna delstudie utgår från följande två frågeställningar:

4. Uppfattar pojkar läsning som något positivt eller negativt?
5. Hur beskriver pojkar läsning med *affektiva*, *uppskattande* respektive *bedömande* evalueringar?

1.2 Disposition

Den här uppsatsen, som består av fem avsnitt, är uppbyggd på följande sätt: Efter denna inledning ges en översikt i avsnitt 2 över tidigare forskning om pojkars upplevelser av

och strategier för läsning av skönlitteratur. Vikten av läsning för eleverna för att utveckla sig själva samt för att ta reda på information diskuteras. Möjliga förklaringar till varför pojkar har försämrade läsresultat tas även upp i detta avsnitt. Ytterligare en viktig del som belyses i detta avsnitt är genus. Teori, metod och material presenteras i avsnitt 3, och resultatet presenteras i avsnitt 4. I det sista avsnittet, 5, diskuteras först resultatet gentemot bakgrunden och därefter metod och materialurval. Slutligen ger jag förslag till vidare forskning.

2 Bakgrund

Avsnittet inleds med att jag belyser forskning om sambandet mellan genus och läsning, och jag diskuterar hur pojkars typiska ideal kan sättas i samband med deras motvilja till läsning. Därefter presenterar jag forskning om två viktiga faktorer som rör pojkars läsning, nämligen motivation till läsning och variation av läsningen. Slutligen drar jag några slutsatser om forskningen om pojkars läsning.

2.1 Läsning och genus

Målet borde förskjutas till att finna strategier för att få upp pojkarnas utbildningsresultat i nivå med flickornas. Möjligen kan det vara så att pojkar är sämre än flickor på att anpassa sig för det passiva lärandet som skolan utgör men fullt lika adaptiva eller mer adaptiva vad gäller aktiv inläring, som till exempel att meka med motorer eller bygga med lego (Molloy, 2007). Generellt sett läser flickor mer än pojkar (Coles & Hall, 2002; Kåreland, 2015). Flickorna är på väg att springa ifrån pojkarna i fråga om utbildningsresultat. Så mycket som var sjätte pojke uppvisar mycket svaga läsresultat medan endast var tolfte flicka uppvisar mycket svaga läsresultat enligt PISA (Björnsson, 2005). Kön visade sig vara en signifikant faktor för hög utbildningsprestation och höga utbildningsresultat i Björnsons (2005) rapport. Dessa resultat var oberoende av sociala förutsättningar på så sätt att skillnader finns mellan pojkar och flickor oavsett samhällsklass.

Molloy (2007) förklarar att i en klass där hon undervisade i svenska fanns ett stort motstånd till läsning bland pojkarna. Ett motstånd som inte verkar finnas hos flickorna. Detta kan bero på de olika intressen som driver pojkar och flickor i sin läsning. En viktig faktor för främjandet av läsinläring är att pojkar och flickor får vara aktiva i valet av texter att arbeta med i skolan. Elever, då speciellt pojkar, tenderar att förbättra

sina utbildningsresultat om de får arbeta med texter som de känner ett sammanhang till (Molloy, 2007). Enligt Dutro (2002) är det också så att pojkar i högre utsträckning väljer att läsa böcker som anses vara maskulina medan flickor verkar vara mer öppna för att gå över gränserna som på något sätt skiljer maskulint från feminint vad gäller bokval.

Å andra sidan ger böcker utrymme och en grund för mycket annat i livet. De ger utrymme för samtal om och förståelse för all dagliga situationer. Exempelvis skulle repertoaren hos en motorintresserad pojke kunna utvidgas om denne skulle läsa en bok som Kittyböckerna trots att elevens primära intresse är något annat. Det kan finnas en poäng för elever att läsa utifrån många olika genrer för att kunna interagera med en bredare population av andra elever, eftersom de då kommer ha något att samtala om. Detta påtalas av Amborn och Hansson (1998), som menar att böcker kan bli ett hjälpmedel för relationsskapande mellan elever på detta sätt. Detta har även berörts av McGeown (2015) som i sin studie fann en tydlig skillnad i motivation till att läsa och valet av litteratur. Hennes studie visar att pojkar är lika skickliga som flickor på att läsa, men pojkar väljer att inte läsa i så stor utsträckning som flickorna (McGeown, 2015). Avsaknad av motivationen till att läsa är sannolikt en anledning till de haltande läsresultaten då pojkarna kommer efter i läsförståelsen. Enligt McGeown (2015) är ”feminina drag” starkare kopplat till just motivationen att läsa, än de motsatta ”maskulina dragen”. Flickor växer upp med att de ska tycka om böcker, och pojkar blir uppväxta med att tycka om action (Nilson, 2010; McGeown, 2015). Vidare påtalar McGeown (2015) vikten av att från skolväsendets sida försöka neutralisera och ”av-femininera” verbet att läsa. Genom detta torde pojkars avståndstagande mot läsning som en försvarsmekanism för att bevara sin maskulinitet avta.

Pojkars motvilja att läsa texter och böcker som de inte har någon koppling till eller inte förstår sammanhanget av kan enligt Molloy (2007) även bero på att pojkar inte vill riskera sina identiteter som de redan byggt upp genom att vara kunniga på andra områden, till exempel rörande bilar, bygga saker eller träna och tävla. Pojkars haltande resultat och bristande intresse relaterat till läsning kan vara orsakat av deras alltför traditionella mansideal. Pojkar i skolåldern värnar kanske mer om sin popularitet än sina skolresultat. Populariteten prioriteras av pojkar före utbildningsresultaten trots att de är

väl medvetna om att utbildning är viktigt för framtiden. Detta gör de, som tidigare påtalats, för att de inte vill riskera sin popularitet (Björnsson, 2005).

2.2 Motivation och variation

Det finns olika typer av läsning. Tyst läsning i klassrummet ska kritiseras enligt Elam och Widhe (2015). För att eleverna ska få mer motivation måste de få läslust, vilket kan vara svårt med tyst läsning. En känsla av lust kan eleverna få när de är medvetna om att de har gjort eller förstått något rätt. Skolan kan ibland uppfattas som att den gör tvärt emot, det vill säga, att de tar död på elevernas läslust när de inte får feedback på läsningen (Elam & Widhe, 2015). Detta blir problematiskt eftersom skolan enligt LGR 11 ska stimulera elevernas intresse för läsning (Skolverket, 2011). För att eleverna ska få läslust krävs att de blir intresserade av böcker. Därför kan det vara avgörande för intresset hur en bok introduceras. Bokprat väcker deras intresse. Det finns möjlighet att de hittar böcker att läsa på egen hand, men med bokprat ökar chanserna att nå ut till flera elever. Fördelen med bokprat är dessutom att de slipper vara osäkra på om de kommer att gilla boken eller inte (Amborn & Hansson, 1998).

Brenna (2013) framhäver vikten av variation i läsningen och betydelsen av att som lärare våga testa nya sätt för att få eleverna att läsa. Variation kan vara att läsa olika genrer. Poängen är att läsaren måste hitta en egen inkörspport och därifrån bygga vidare på sin läsförståelse genom att utmana sig själv och utforska nya områden i textvärlden. Variation i läsandet bland elever hör dock inte till vanligheterna idag. Detta har framkommit i studier där flickor och pojkar skiljer sig tydligt åt relaterat till vilka genrer de föredrar att läsa (Clark & Foster, 2005).

En annan orsak till varför vissa elever har sänkt motivation till läsning kan vara bristande individualisering i skolan. Därför är variation betydelsefullt för eleverna. Om en elev ständigt misslyckas med sin läsning kommer denne så småningom att känna sig misslyckad. Om eleven trots ansträngningar inte klarar av skolans mål angående läsningen kommer den uppleva sig som hjälplös om inte denne får en individuell plan för sitt läsande. Vid utebliven individualisering bygger eleven sakta upp en passivitet i skolan relaterat till läsning (Taube, 2013).

Spel kan användas för att höja elevernas motivation samt vara en del av variationen av läsning. Det är ett läromedel där eleverna löser uppgifter för att komma vidare till nästa

nivå. Som lärare måste man hitta nycklarna till framgång, utan att man tar genvägar i lärandet. Läsförståelsen kan förbättras via spel genom att eleverna måste läsa olika texter som kräver olika strategier för att ta sig vidare (Graeske & Lundström, 2015).

Taube (2013) menar att elever har svårare att läsa än att tala eftersom de är biologiskt disponerade för att tala, att läsa är mycket mer komplicerat och kräver undervisning. Damber och Nilsson (2015) hävdar att läsningen inte endast är stimulerande utan även en viktig aspekt för identitetsutveckling och litteracitetsutveckling. Trots att det är väsentligt att läsa så är det enligt Damber och Nilsson (2015) färre och färre föräldrar som ägnar tid åt högläsning för sina barn hemma. Därför aktualiseras läsningens roll allt mer i förskolan och skolan. Klyftan mellan de elever som läser och de elever som inte läser skönlitteratur har ökat betydligt. Där har skolan en stor och viktig uppgift; att få elever att läsa skönlitteratur samt att tycka det är roligt (Damber & Nilsson, 2015).

2.3 Slutsatser av forskningsgenomgången

Att ligga högt i en hierarki dominerar för pojkar i årskurs 4-6, de är mån om en social positionering för att höja statusen. Pojkars ideal måste därmed utmanas då den sociala positioneringen kan sänka deras prestation i skolan. För att åstadkomma motivation för att läsa krävs det att en ny diskurs lyfts fram. Det kan vara som så att eleverna inte ser innebörden av att läsa. Beträffande faktorn motivation, poängterar forskningen att det är betydelsefullt att införa bokprat för att väcka elevens intresse. Forskningen visar tydligt att flickorna läser mer än pojkar samt att de har bättre läsresultat. Studier visar dock att pojkar är lika bra som flickor att avkoda text men att pojkar ligger efter i läsförståelsen. Det kan ha att göra med att läsningen är kopplad till feminina drag och behöver därför av-feminiseras så att pojkarna kan komma ikapp. Forskningen visar även att pojkar är rädda för att förlora sin identitet om de inte väljer tuffa böcker. En idé som lyfts fram är att läsa varierat, olika genrer, samtidigt som böckerna måste kunna relateras till pojkarnas intressen. Forskningsgenomgången visar att frågan om hur pojkar ser på läsning inte är tillräckligt utforskad. Sådan kunskap skulle kunna användas av lärare för att fokusera läsundervisningen för att hjälpa pojkarna att följa med flickorna i resultatutvecklingen. Det är en investering för många pojkars framtid om vi sätter oss in i deras inställning till att läsa.

3 Teori, metod och material

Avsnittet innehåller först en kortfattad presentation av den teoretiska utgångspunkten och därefter beskrivs metod och material för de två delstudierna som tillsammans utgör denna studie. Analysmetoderna för studien är av både kvalitativ och kvantitativ form. Avslutningsvis beskriver jag hur jag i studien tagit hänsyn till etiska aspekter.

3.1 Appraisalmodellen

Den här studien tar sin utgångspunkt ur en vidareutveckling av systemisk funktionell lingvistik (SFL), nämligen appraisalmodellen som används för analysen i den andra delstudien. Appraisalmodellen används för att identifiera evalueringar eller mönster. Det går alltså att ta reda på huvudmönstret i en text samt läsarens relation till en text. Det finns olika analyskategorier utifrån appraisalmodellen, och de delas in i tre olika delsystem. Dessa är dialogicitet, gradering och attityd (Nord, 2008). På engelska heter de engagement, graduation och attitude (Martin & White, 2005). Det första, som är dialogicitetssystemet handlar om relationen mellan författare och läsare. Den första skillnaden är monogloss och heterogloss, där monogloss betyder att det inte finns speciellt många synvinklar till andra röster medan heterogloss ger en text som kan förhålla sig till varierade röster. Det andra delsystemet heter graderingssystemet. Detta system handlar om hur noggrant en värdering beskrivs genom fokus eller styrka. Det sista delsystemet: attitydsystemet, redogör för känslorna i en text samt hur dessa känslor uttrycker sig. I min studie arbetar jag endast med attitydsystemet, vilket jag beskriver mer ingående i följande stycke.

För att precisera attityderna i en text har man delat in attitydsystemet i tre olika huvudgrupper. Dessa är *affekt*; som handlar om upplevelser där författaren uttrycker sig med känsloreaktioner till en händelse eller ett objekt. Affekt kan kopplas till tre olika typer. Det är tillfredsställelse, glädje eller säkerhet samt motsatsen till samtliga tre ord. Den andra huvudgruppen är *uppskattning*; som handlar om beskrivningar, exempelvis hur en person beskriver något värdefullt. Uppskattning kan kopplas till fyra olika typer. Dessa är jämvikt, komplexitet, värdesättning och effekt. Den sista huvudgruppen i attitydsystemet är *bedömning*; som handlar om värderingar av beteende. Bedömning kan kopplas till två olika typer. Det är den sociala respekten samt den sociala sanktioneringen (Nord, 2008). På engelska kallas huvudgrupperna för affect, appreciation och judgement (Martin & White, 2005).

För att avgränsa min studie har jag som nämnts ovan valt att enbart arbeta med attitydsystemet, men både dialogicitet och gradering hade varit relevanta system att analysera materialet med. Dialogiciteten skulle kunna visa hur pojkarna som intervjuas eller gör skrivuppgiften som ingår i den andra delstudien förhåller sig till frågorna och till mig som ställer dem, och en analys av graderingar skulle kunna visa styrkan av de värderingar som påvisas genom analysen av attitydsystemet.

3.2 Metod och material för delstudie 1 – intervjustudien

Studien bestod av strukturerade intervjuer med sex pojkar. Johansson och Svedner (2010) förklarar att intervjufrågor i en strukturerad intervju ska vara fastställda i förväg men att de kan kompletteras med fördjupande frågor. För att kunna besvara studiens tre första frågeställningar formulerades 14 intervjufrågor av öppen karaktär, och dessa kompletterades med följdfrågor under intervjuerna för att precisera informanternas svar. Dimenäs (2007) påpekar att det är viktigt att hålla isär frågeställningar och intervjufrågor.

Intervjuerna genomfördes i tre olika årskurser i en skola med årskurs 4–6. Jag valde att använda tre olika årskurser och intervjuade två elever från varje årskurs. Flera klasser användes för att utesluta eventuellt gruppsytryck inom en och samma klass. Urvalet genomfördes genom att alla elever fick en förfrågan att medverka i studien, och det tydliggjordes att det var frivilligt att medverka. Därefter lottade klasslärarna fram två pojkar från varje klass bland de elever som visat intresse. Eleverna numrerades från 1 till 6, där elev 1 och 2 gick i årskurs 4, elev 3 och 4 gick i årskurs 5 och elev 5 och 6 gick i årskurs 6.

Varje intervju inleddes med en muntlig introduktion där jag förklarade varför jag var där och vem jag var. Vidare presenterade jag kort studiens syfte. Intervjuerna utfördes därefter i grupp rum utanför klassrummen för att undvika eventuella störningsmoment. Informanterna uppmuntrades att svara på frågorna, men jag klargjorde att det inte förelåg något tvång och att de kunde låta bli att svara och hade rätt att avbryta intervjun. Därefter informerade jag om att samtalet spelades in, men att jag även förde anteckningar ifall teknisk bias skulle uppstå. Samtalet började med lätta frågor, såsom hur deras dag hade varit och vad de hette för att få en mjuk start. Intervjuerna

genomfördes sedan i den ordning frågorna togs upp i intervjuguiden med några följdfrågor (bilaga A).

Intervjuanteckningarna bearbetades direkt efter besöket hos klasserna. Inspelningarna transkriberades noga. Eleverna som intervjuades kodades med siffror för att deras svar skulle kunna hållas isär samt för att skydda deras identitet i studien. Svaren sammanställdes elev för elev och gav svar på de tre första forskningsfrågorna om hur pojkar uppfattar sig som läsare, vilka strategier de använder sig av vid läsning av skönlitterära texter och hur mycket och varför de läser skönlitteratur i hemmet.

3.3 Metod och material för delstudie 2 – appraisalstudien

I den andra delstudien gav jag en skrivuppgift till tio pojkar för att få fram material till den fjärde och femte frågan i denna studie, nämligen om hur pojkar uppfattar och beskriver sitt läsande. Skrivuppgiften genomfördes i årskurs 6 i en skola, dock inte samma skola där den första delstudien genomfördes. Först fick eleverna besvara fyra olika delfrågor som handlade om vad de tyckte om läsning på fritiden, läxläsning, tyst läsning och högläsning. Därefter fick de beskriva vad de tyckte om att läsa samt vad de inte tyckte om med att läsa (bilaga B). Tanken var att ta reda på hur eleverna uppfattade sin läsning. Elevsvaren analyseras genom appraisalmodellens delsystem attityd.

Samtliga pojkar i klassen arbetade med skrivuppgiften, vilket utmynnade i att tio elever deltog i delstudien. Genomförandet inleddes med en muntlig instruktion och studiens syfte. Därefter genomgicks uppgiften med eleverna, och frågor. Någon maxtid sattes inte, utan eleverna fick läsa skönlitteratur när de var klara med enkäten tills samtliga elever var klara.

3.3.1 Elevtexterna

De tio elevtexterna var samtliga strukturerade enligt de frågor som de skulle besvara. Sex stycken frågor totalt vilket utgör 60 möjliga svar. Dessa svar har grupperats i affekt, uppskattning och bedömning. Några svar har grupperats i två eller tre olika attityder då en del texter var rika på evalueringar. Andra svar föreföll sig inte lika innehållsrika då ingen evaluering kunde utläsas, totalt fyra stycken. Tre av dem var meningar som inte var ett svar på frågan. Den fjärde innehöll ett tomt svar. Antal svar blir därmed 56 stycken där totalt 74 stycken evalueringar konstaterades. Det fanns även ett svar som kan kategoriseras som inget svar på frågan, detta var *NEJ* som svar på fråga A4. Jag

tolkade dock detta svar som en negativ affekt av högläsning. Något annat som är anmärkningsvärt är att det fanns två positiva attityder på fråga C som handlade om att eleverna skulle beskriva vad de inte tyckte om med läsning.

3.3.2 Attitydssystemet

För att kunna analysera språket i elevtexterna använde jag appraisalsmodellens delsystem för attityd såsom det beskrivs i Martin och White (2005) med en indelning i tre huvudgrupper, affekt, uppskattning och bedömning. Genom att analysera elevernas attityder synliggör jag den inställning till läsning som texterna etablerar.

Alla tio elevtexter granskades och sammanställdes för hand genom att en tabell fylldes i där positiva samt negativa attityder kategoriserades. Studien synliggör därmed vad som evalueras och hur det evalueras genom de tre kategorierna affekt, uppskattning och bedömning.

Huvudgruppen *affekt* handlar om känslor. Det kan exempelvis vara att en person hamnar i chock i samband med en tragisk olycka, det kan då vara ord såsom ilska, skräck eller oro. Det går att klassificera affekten genom att både positiva och negativa känslor finns med. Ord såsom intresserad, uttråkad, ledsen eller glad passar därför in i denna grupp (Martin & White 2005).

Huvudgruppen *uppskattning* handlar om värderingar och beskrivningar av saker. Uppskattning delas in i positiva samt negativa värderingar. Positiv uppskattning kan vara gripande, tilltalande, detaljerad eller djup. Negativ uppskattning kan vara ful, värdelös eller otäck. Det är alltså värderingar eller beskrivningar av olika fenomen (Martin & White 2005).

Den sista huvudgruppen, *bedömning*, är uttryck för olika normativa principer såsom kritik. Man kan utgå ifrån hur ovanligt något är, hur etiskt något är eller hur beslutsamt något eller någon är. Det finns både negativa och positiva bedömningar. Positiv bedömning kan exempelvis vara normal, framgångsrik, noggrann eller anpassningsbar. Negativ kritik kan vara olycklig eller misslyckande (Martin & White 2005).

Totalt fann jag 74 evalueringar som jag klassificerade i de tre olika huvudgrupperna i attitydssystemet. För att kunna veta till vilken fråga och vilken elev evalueringen hörde

registrerades de med skrivuppgiftens bokstavsmarkering, A1-4, B eller C, och med en siffra mellan 1 och 74.

3.4 Etiska överväganden

Forskningsetik ställer etiska krav på forskaren och etiska krav på studien (Hermerén 2011). Alla deltagare ska få en begriplig beskrivning av studiens syfte. De ska få möjlighet att ställa frågor vid behov, de ska ha möjlighet att avböja deltagande och deras anonymitet ska skyddas (Johansson & Svedner 2010). För att förhållandet mellan intervjuare och informanten ska bli optimalt finns det etiska principer från Vetenskapsrådet att förhålla sig till: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. God forskningsetik innebär att alla dessa fyra principer uppfylls (Hermerén 2011). För att fullfölja dessa etiska principer informerades alla elever och lärare om syftet med studien. Insamlade data från intervjuer förvarades på säkert ställe så att ingen obehörig kunde ta del av dem. Elevernas identitet skyddades genom anonymisering i studien. Data användes endast till studien. Angående samtyckeskravet lämnades en förfrågan till vårdnadshavare om eleverna fick delta i studien eller inte eftersom eleverna i studien var minderåriga (bilaga C).

4 Resultat

I detta kapitel redogör jag för studiens resultat utifrån de fem forskningsfrågorna som finns formulerade för studien. Avslutningsvis sammanfattar jag resultatet genom att lyfta fram hur de pojkar som deltagit i de två delstudierna uppfattar olika typer av läsande.

4.1 Fråga 1: Hur uppfattar pojkar sig som läsare?

Flera frågor i intervjuerna handlade om pojkarnas upplevelser av skönlitteratur, och de svar de gav visar dels vilken uppfattning de har om sig själva som läsare, dels vilket läsintrasse de har – för en översikt se tabell 1 nedan.

	Årskurs	Självuppfattning	Läsintresserad
Elev 1	4	God läsare	ja
Elev 2	4	God läsare	ja
Elev 3	5	Okej läsare	nej
Elev 4	5	God läsare	ja
Elev 5	6	God läsare	nej
Elev 6	6	Okej läsare	nej

Tabell 1: Elevernas uppfattning av sig som läsare och deras läsintresse

Tabell 1 visar att fyra av eleverna anser att de är bra på att läsa, och två elever att de är helt okej men att de kunde bli lite bättre. Det är ingen elev som anser sig dålig på att läsa. Elev nummer fyra förklarar att han är bra på att läsa eftersom han får bra poäng på läsproven i skolan.

– Lite sådär, jag är inte bra, men jag är inte jätte jätte dålig i alla fall (elev 3).

– Vi brukar ha ett prov där man läser så många ord man kan på en minut och den blir jag bättre och bättre på (elev 4).

Elev nummer ett anser sig själv som en god läsare. Han erkänner dock att vissa ord är svåra att läsa men att han läser om för att förstå, vilket han gör.

– Ibland kan jag fastna vid något svårt ord men då läser jag bara om ordet igen (elev 1).

I tabellen framkommer även att hälften av eleverna anser sig vara intresserade av att läsa skönlitteratur. Elev nummer ett, två och fyra tycker att det är roligt att läsa så länge de läser en bok som de är intresserade av. De berättar att det kan vara kul och spännande eftersom man kan få roliga bilder och tankar i huvudet. Elev nummer fyra tycker endast om att läsa om det är en bra bok men att det oftast brukar bli långtråkigt att läsa. Han tycker att det kan vara jobbigt samtidigt som han tycker det är kul om boken är bra.

– Det blir tråkigt när man läser för länge (elev 4).

Elev nummer tre tycker inte om att läsa och förklarar det som att det är det värsta som finns. Han förklarar vidare att det blir långtråkigt att läsa böcker eftersom det tar för lång tid. Han påpekar dock att han gillar att läsa ibland, när han kommit in i boken. Eleven förklarar vidare att han inte kommer på något sätt för att läsningen ska kunna bli roligare.

– Tycker inte om att läsa, det är typ det värsta (elev 3).

Elev nummer fem är skeptiskt till läsning men vill ändå poängtera att det kan vara kul att läsa men att det sker för sällan. Det som är roligt är de inre bilderna som eleven får när han läser. Men han förklarar att det är långtråkigt samt att det tar lång tid att komma in i boken. Ibland känner han för att läsa och ibland känner han inte för att läsa.

– En film är som den är, men i en bok man man fantisera själv med alla bilder (elev 5).

Elev nummer sex tycker det är svårt att komma igång när det inte finns ett intresse. Han menar dock att när det är en bra bok så kan det vara roligt att läsa. Eleven förklarar vidare att känslorna avgör intresset för att läsa, känner han inte för att läsa blir det inte kul.

– Det är kul när man väl kommer igång, kommer jag inte igång så känner jag inte för att läsa, då blir det inte roligt, jag blir bara irriterad (elev 6).

Fem av sex elever anser att det finns för lite böcker som de själva är intresserade av. Elev nummer ett är den enda eleven som påtalar att det finns böcker som han är intresserad av och har inga problem med att hitta böcker att läsa. Förklaringar till varför de andra eleverna hävdar att det finns för lite böcker beror på att de läst böckerna som finns på skolbiblioteket eller inte hittar ytterligare böcker inom samma genre. De tycker att det borde finnas fler böcker som handlar om fotboll, innebandy, fantasi och magi. Eleverna påtalar att om de vill läsa måste boken vara bra men att utbudet på biblioteket är för litet. Intresset för samtliga pojkar handlar om action, och det är genren som avgör intresset till att läsa skönlitteratur. En elev håller på att läsa en serie som han tycker är bra. Han förklarar dock att det är den enda boken han tycker är bra och att det bevisar att det finns för lite böcker i biblioteket.

– Jag håller på med en serie nu, det är bara den serien jag tycker är bra, så ja, det finns för lite böcker (elev 2).

Gemensamt av de undersökta eleverna är att samtliga anser sig själva som duktiga läsare. Men hälften av eleverna tycker att läsning är tråkigt. De har alla svårt att reflektera över möjliga sätt att göra läsningen roligare. De är eniga om att det lätt kan bli långtråkigt att läsa skönlitteratur samt att det tar sin tid att komma in i boken. När eleverna väl kommit in i böckerna anser många elever att det kan vara rätt så trevligt att läsa. De får då bilder och tankar i huvudet som gör läsningen spännande och unik. Eleverna är bestämda med att böcker som de läser måste vara bra, det vill säga, passa deras intresse. Men majoriteten talar om att det finns för lite böcker som väcker deras intresse. Eleverna i årskurs 4 tycker båda att läsning är roligt. Detta är ett intressant resultat i jämförelse med resultaten från årskurs 6, där båda ansåg att läsning inte är roligt. Anmärkningsvärt har årskurs 5 ett svar från varje vilket gör att det blir ett tydligt mönster där intresset av att läsa skönlitteratur sjunker med åldern på mellanstadiet.

4.2 Fråga 2: Vilka strategier använder pojkar vid läsning av skönlitterära texter

Strategier för läsning kan variera mycket. Alla som läser har dock en strategi även fast strategin ibland inte är medveten. En vanlig men väldigt dålig strategi som förekommer bland pojkarna som deltar i studien är till exempel att läsa till dess att läsningen blir tråkig. En mycket bättre strategi kan vara att pausa mitt i en spännande händelse för att känna suget att återgå till läsningen. Olika strategier passar såklart bättre eller sämre till olika individer. I detta avsnitt avhandlar jag pojkarnas strategier vid läsning av skönlitteratur. Först tar jag upp hur de beskriver sina läsrutiner. Därefter tar jag upp hur eleverna ibland läser på låtsas genom att ha boken öppen samt hur eleverna uppfattar läsning när lärare läser högt för hela klassen och eleverna läser tyst på egen hand. Sist tar jag upp hur eleverna arbetar med böcker som de läst. En översiktlig sammanställning av resultaten framgår av tabell 2 nedan.

	Årskurs	Har rutiner i samband med läsning	Fuskläser	Tycker om högläsning	Tycker om tyst läsning	Bearbetar bok
Elev 1	4	nej	nej	nej	ja	ja
Elev 2	4	nej	nej	nej	ja	nej
Elev 3	5	ja	ja	ja	nej	nej
Elev 4	5	nej	ja	nej	ja	nej
Elev 5	6	nej	ja	nej	ja	ja
Elev 6	6	ja	ja	ja	nej	nej

Tabell 2: Pojkarnas lässtrategier

Av tabell 2 framgår att endast två elever uppger att de har rutiner i samband med läsning medan fyra av dem verkar vara omedvetna om sina sätt att läsa. Elev nummer ett, två, fyra och fem saknar en lässtrategi när de läser. Elev nummer ett och fem läser tills att det blir tråkigt att läsa. Elev nummer två läser tills läraren säger att lektionen är slut.

Eleven vill gärna ha bilder i böckerna så att läsningen blir roligare. Elev nummer fyra tycker att det ska vara bilder i de böcker som han läser och tycker att det blir både roligare och spännande då. Han läser hela tiden om det är en bra bok, om det är en dålig bok tar han pauser ibland.

– Läser tills jag bara inte orkar mer (elev 1).

– När man läser får man fram egna bilder och när man ser bilderna i boken får man se hur det faktiskt ser ut och då brukar jag jämföra med hur jag hade tänkt mig och hur de har gjort dem, de är roligt (elev 2).

Elev nummer tre pausar när han läser, annars blir det för jobbigt att läsa mycket text i streck. Han tycker även att det är bra med bilder i böckerna som ger en större förståelse av vad texten handlar om. Elev nummer sex tycker inte att det ska finnas bilder i böckerna. Han brukar läsa 5–10 minuter och sedan läser han 5–10 minuter igen för att underlätta läsningen. Han berättar även att de får i läxa att läsa minst 20 sidor varje vecka. Då läser han alla sidor direkt om han orkar, annars fem sidor per dag till den dag läxan skall vara klar. Han reflekterar att det är bättre att dela upp läsandet över tid

eftersom han då hinner tänka över vad han läst. Annars hinner han glömma bort vad det är han har läst tills den dagen läxan skall vara gjord.

Mer än hälften av de intervjuade eleverna uppgav att de någon gång fuskläst under lektionstid, vilket framgår i tabell 2. Fyra elever uppgav att de fuskläser under lektionstid. En orsak till detta är att det blir långtråkigt. En annan orsak till att elever fuskläser är om det är en dålig bok som de inte är intresserade av. En elev förklarade att han väljer en bok med mycket bilder för att slippa att läsa. En annan elev förklarade det som att det var en förekommande strategi som han precis hade tillämpat innan intervjun.

– Ibland tar jag en bok med mycket bilder bara för att titta på bilder istället för att läsa (elev 3).

– Det gjorde jag nyss, jag glömde min bok hemma och lånade en annan och den var väldigt tråkig (elev 4).

Trots att eleverna kan tycka att den tysta läsningen är långtråkig föredrar majoriteten av eleverna tyst läsning istället för högläsning av lärare (se tabell 2 ovan). Fyra elever anser att tyst läsning är bättre än högläsning eftersom de gillar att läsa på egen hand samt att de upplever klassrummet som lugnare då. En annan orsak till varför tyst läsning var att föredra berodde på att eleverna kunde få välja en bok som de själva var intresserade av.

– Jag gillar tyst läsning eftersom man får välja egen bok då (elev 5).

– När jag läser tyst blir det bara tråkigt, jag skulle vilja läsa högt själv. Det fungerar bra när läraren läser högt, då kan jag slappna av. Men att läsa högt på egen hand är ändå bättre eftersom jag får bättre läsflyt då (elev 6).

När läraren läste högt kunde det bli en bok som inte var lika rolig eller intressant förklarade eleverna. Två elever föredrar dock högläsning framför tyst läsning. En av dessa två tycker att det var bekvämt när läraren läste högt eftersom han kunde rita samtidigt medan den andre poängterade att han kunde slappna av mer.

- Ibland får vi rita samtidigt när läraren läser högt, då blir det lättare att fokusera (elev 3).

När det kommer till bearbetning av böcker som elever läst ut är det endast två elever som faktiskt gör något med sin bok (se tabell 2 ovan). Samtliga elever lånar alltid en ny bok direkt efter att de läst ut en bok. Majoriteten av eleverna arbetar därmed inte med böckerna som de läst ut. Elev nummer två, tre, fyra och sex berättar att de inte kommer på något som de gör med boken när de har läst ut den mer än att de lämnar tillbaka den på biblioteket. Elev nummer sex berättar att han brukar berätta för sin mamma vad han har läst eftersom hon gärna vill veta vad boken handlade om, men inget annat i skolan.

- Jag förklarar för mamma vad boken handlade om, hon vill alltid veta (elev 6).

Elev nummer två lägger till att han brukar ta fram ritboken och färglägga bilder när han har läst ut sin bok, en färgbok som inte har koppling till den bok han läst. Elev nummer fem berättar att han skriver läslogg varje gång han har läst. Där sammanfattar han en kort text vad boken handlade om. Elev nummer ett säger att de gör något slags arbete ibland, exempelvis förklara för en kompis vad boken handlade om.

Sammanfattningsvis visar svaren att fyra av de sex pojkarna i intervjuerna saknar en medveten strategi när de läser. De läser tills läraren säger till, tills det blir tråkigt eller tills de inte orkar mer. Endast två elever pausar när de läser skönlitteratur. Majoriteten av eleverna tar till flyktstrategier såsom fuskläsning för att undvika att läsa, men faktum är att de flyr från sin egen utveckling som de inte reflekterar över. Det är årskurs 4 som skiljer sig från mängden genom att inte fuskläsa. Elevernas svar innehåller blandade åsikter angående högläsning och tyst läsning. Några elever tycker att det är skönt att läraren läser högt så de bland annat kan rita samtidigt. Övriga elever anser att det är bättre att läsa på egen hand eftersom de då kan välja bok själva. Eleverna verkar inte lägga någon större tankemöda på färdiglästa böcker, och det finns heller inget tydligt mönster mellan årskurserna. Endast två elever svarar att de gör någon slags bearbetning efter att boken är utläst. De gör läsloggar eller berättar för en kamrat vad boken handlade om. Det kan ses som ett tecken på bristande vana av samtliga klasser att inte göra någon form av bearbetning efter att boken är utläst.

4.3 Fråga 3: Hur mycket och varför läser pojkar skönlitteratur i hemmet?

Eleverna har blivit socialiserade in i en värld där sociala medier har blivit ett viktigt attribut för dem. Det ökade informationsflödet via Internet kan göra att eleverna frestas att läsa där istället för att läsa i böcker. En fråga i intervjun handlade just om läsning i hemmet. Svaren informanterna gav visar att eleverna läser hemma, men att det förekommer i olika uträkningar (se tabell 3 nedan).

	Årskurs	Läser hemma
Elev 1	4	ja
Elev 2	4	ja
Elev 3	5	ibland
Elev 4	5	ja
Elev 5	6	ja
Elev 6	6	ibland

Tabell 3: läsning i hemmet

Elev nummer tre läser hemma på kvällarna när han blir tillsagd.

– Mamma säger att jag ska läsa, så nu har jag lånat en bok som jag läser hemma. När jag var mycket mindre sa hon att jag måste ha en bok hemma. Då läste jag en kvart varje dag, men det gör jag inte längre. Nu läser jag typ aldrig, bara ibland när mamma säger till mig (elev 3).

Elev nummer ett, två, fyra och fem läser alltid böcker hemma, 1–3 gånger per vecka. Elev nummer sex läser väldigt sällan på grund av avsaknad av intresse. Dessa tre elever läser allt ifrån 10 till 30 minuter per gång. Orsaker till att de läser hemma är föräldrarnas uppmaning, läxa genom skolan eller för att de vill läsa på eget initiativ. Några elever somnar bättre om de har läst innan de ska gå och lägga sig.

– Vissa dagar känner jag för att läsa och vissa dagar känner jag inte för att läsa (elev 5).

Sammanfattningsvis läser samtliga elever hemma. I årskurs 4 läser båda eleverna hemma. I årskurs 5 och 6 är det två elever som läser ibland med anledningen till att de

har en läsläxa. Ett mönster mellan årskurserna är att de läser mindre självmant i årskurs 5 och 6 än i årskurs 4. Egentligen framkommer inga direkta orsaker till varför läsandet av skönlitteratur i hemmet avtar i de högre årskurserna. Däremot verkar föräldrarnas uppmaningar i de lägre årskurserna verkligen få genomslag. Detta tyder också på föräldrarnas avtagande intresse med åren.

4.4 Fråga 4: Uppfattar pojkar läsning som något positivt eller negativt?

Ett resultat av appraisalanalysen är att det var lika många positiva attityder som negativa attityder i elevernas texter. Totalt sett blev det 74 stycken evalueringar (se tabell fyra nedan).

Attityd (74 st)	Positiv (37 st)	Negativ (37 st)
Affekt (18 st)	9	9
Uppskattning (47 st)	26	21
Bedömning (9 st)	2	7

Tabell 4: Positiva och negativa attityder

När det kommer till fördelning av dessa positiva och negativa evalueringar var det läxläsning och elevernas förklaringar till varför läsning inte var roligt som hade fått flest negativa evalueringar. Högläsning var även det ett området som hade många negativa evalueringar. Sedan var det övervägande positiva evalueringar som ägde rum på resterande frågor (se diagram 1 nedan). Att fråga B om vad pojkarna tycker om att läsa inte hade en enda negativ evaluering ses inte som något anmärkningsvärt eftersom frågan handlade om att de skulle beskriva vad som var bra med läsning. Uppställningarna i resultatdiagrammet visar dessutom att det blev ungefär lika många evalueringar när eleverna skulle beskriva något som var bra med läsningen som dåligt.

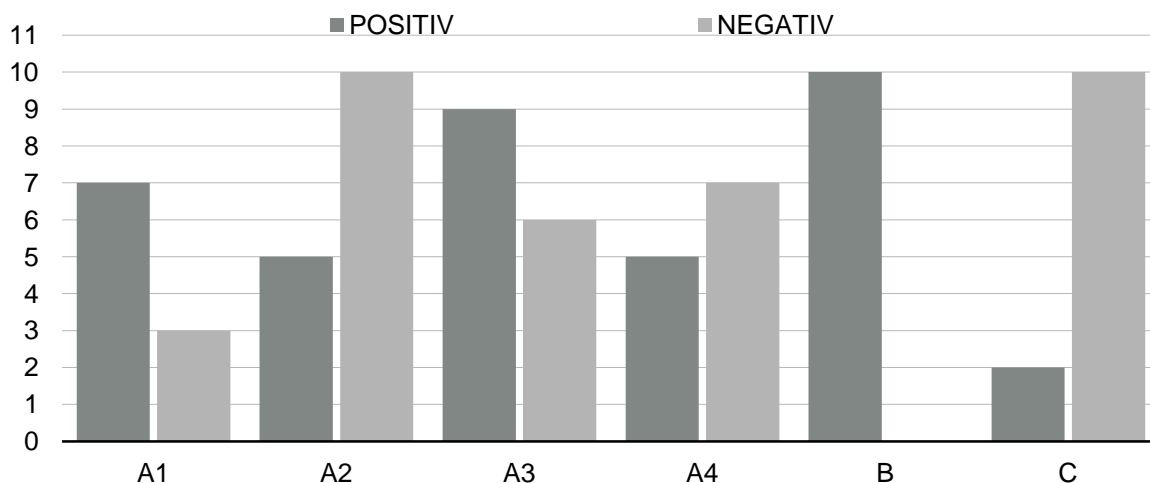


Diagram 1: Fördelning av positiva och negativa evalueringar

4.5 Fråga 5: Hur beskriver pojkar läsning med affektiva, uppskattande och bedömande evalueringar?

Evalueringar som förmedlar värdering av objekt eller process, det vill säga uppskattning, är vanligast i studien. Evalueringar som förmedlar känslor och således tillhör huvudgruppen affekt är den huvudgrupp som är näst vanligast. Uttryck gentemot beteenden, vilka kännetecknar bedömning, är minst vanlig i denna studie. 64 % av evalueringarna bestod av uppskattning, 24 % av affekt och 12 % av bedömning.

4.5.1 Affektiva evalueringar

Det går inte att se ett tydligt mönster när det kommer till affektiva evalueringar. Affekt uttrycks lika ofta i positiva termer som negativa termer. Nio gånger uttrycker sig eleverna i positiv affekt och nio gånger i negativ affekt. De vanligaste affektiva evalueringarna är att de *gillar* eller *älskar* respektive *gillar inte* eller *hatar*.

En positiv affekt kan exempelvis beskriva om en person uppskattar något. 14 klassas därför som positiv affekt. Ordet *gilla* behöver inte nödvändigtvis klassas som affekt men i detta fall är det en känslomässig inställning till en händelse eller situation, nämligen läsning. Även evaluering 13, 16, 19 och 21 upprepar desamma. Känslorna *tycker om* och *älskar* är även de känslor som pojkarna får när de läser.

(14) C

Jag **gillar** att läsa hela tiden

(13) B

Jag läser gärna om fakta därför att jag **tycker om** det

(16) A3

Det tycker jag är skitroligt. för att jag **älskar** att läsa

- (19) A2 Jag tycker att det är kul för jag **älskar** att läsa
- (21) B Jag läser gärna om starwars därför att **jag gillar starwars** och tycker att det är spännande
- (73) B Jag **tycker om** mobil meddelanden därför **jag gillar det**

Yttrandet i evaluering 8 är en positiv affekt. Den kan dock även tolkas som negativ då eleven läser om det finns en text som intresserar honom. Anledningen till att det blir en positiv affekt är för att ordet *intresserar* kan associeras med att tycka om, därmed en känsla till ett objekt. Detta är pojken känsloreaktion.

- (8) B Jag läser en text i fritiden om det är nåt som **intresserar** mig

En positiv affekt kan även vara en elevs tillstånd och hur eleven uttrycker sig. I exempel 47 och 50 beskrivs tillståndet som *avslappnande* om de läser vilket är i en positiv term.

- (47) A1 Jag tycket det är **avslappnande**
- (50) A3 Det är **skönt att få slappna av** i skolan då och då och då kan man läsa

Vanliga förekommande negativa affekter i denna studie är om eleven *hatar* eller *inte gillar* att läsa. Det är då ett allmäntillstånd som eleverna känner när de läser. 58 och 59 är exempel på när eleven hatar läsningen. 69 och 82 är exempel på när eleverna uttrycker sig lite mildare men beskriver att de inte gillar läsning. Evalueringen i 79 är kort och stark men som tydligt framhäver att eleven avskyr högläsning i klassrummet vilket blir en negativ affekt. Ordet *NEJ* kan associeras med att han avskyr, i detta fall högläsning eftersom ordet även avslutas med ett utropningstecken.

- (58) A1 Jag tycker det är jätteroligt att läsa på dator och mobilen men jag **hatar** det i skolan
- (59) A2 Jag **hatar att läsa läxor** för att dem alltid är så töntiga och barn/bebis anpassat
- (69) A1 Jag **gillar inte läsning** på fritiden om det inte är ett mobil meddelande
- (79) A4 **NEJ!**
- (82) C Jag **gillar inte** faktatexter och annat blaj blaj t,ex barnböcker

Nummer 4 grupperas till negativ affekt eftersom det är elevens känsla som kommer upp när pojken ska läsa tyst i klassrummet. Han blir både *nervös* och *rädd* eftersom han inte vet om de andra eleverna kommer skratta åt honom. Liknande fall är nummer 35, 38 och 44 som beskriver en negativ känsla som eleverna får i samband med läsning.

- (4) A3 Sådär, man blir **nervös** för att man är **rädd** att andra ska t.e.x skratta, göra miner o.s.v
- (35) A4 Det är roligt men ibland lite **pirrigt**
- (38) C Jag tycker inte så mycket om att läsa stora böcker med 500 sidor därför att dom är så långa och man **förstår inte** lika bra
- (44) A4 Det blir **pinsamt** om man gör något fel men annars är de som att läsa vanligt

4.5.2 Uppskattande evalueringar

Uppskattande evalueringar är studiens vanligaste attityd. 26 gånger beskrivs positiva uppskattningar och 21 gånger beskrivs negativa uppskattningar. I de flesta uppskattande evalueringarna i materialet beskriver eller värderar eleverna hur läsningen är och när den är det. Majoriteten av uppskattningarna framstår nästan som stereotypa. Därför redovisar jag inte samtliga evalueringar när de är identiska för att undvika upprepningar allt för många gånger i studien.

Positiva uppskattningar visade sig förekomma mer frekvent hos eleverna när de skulle besvara på enkätens fråga A1-A4. I exempel 1 uttrycks positiv uppskattning då eleven beskriver läsningen, att det är *roligt* att läsa. I detta fall är det Aftonbladet som är rolig att läsa, då värderar eleven objektet Aftonbladet som något roligt. Liknande evalueringar har jag gett exempel på nedan som samtliga ter sig som positiva uppskattningar av ett objekt eller en process.

- (1) A1 Det är **roligt** att läsa t.e.x aftonbladet
- (30) A2 **Ibland roligt** och ibland tråkigt
- (36) B Jag läser gärna om fotboll eller något spännande därför att **dom är roliga** att läsa
- (57) A1 Jag tycker det är **jätteroligt** att läsa på dator och mobilen men jag hatar det i skolan

Elever fortsätter att uttrycka sina positiva uppskattningar genom att använda ordet *kul*. Det kan vara kul att läsa vilket exemplen nedan påvisar.

- (24) A1 **Det är kul** att läsa böcker om det handlar om något man gillar
- (10) A2 Det är **kul** att läsa i andra ämnen
- (29) A1 Det är **kul och spännande** om man har något bra att läsa

(40) A1 Jag läser aldrig böcker på fritiden. Jag får mest meddelanden på mobilen och de är **alltid kul** att få ett meddelande

Ordet *spännande*, *intressant* och meningen *händer alltid något nytt* är en värdesättning på Starwars, faktaböcker om djur samt nyheter. I dessa fall är det positiva värdesättningar på böckerna.

(22) B Jag läser gärna om starwars därför att jag gillar starwars och tycker att det är **spännande**

(28) B Jag läser gärna fakta böcker om djur och saker på jorden för det är **intressant**

(45) B Jag läser gärna om nyheter för de **händer alltid något nytt**

Om en någon person tycker att ett objekt eller en process är bra, blir det en positiv uppskattning av objektet/processen. Nedan är exempel på positiva uppskattningar av läsläsning, tyst läsning och högläsning. Att något är *ok*, som i 71, tolkar jag som mindre stark uppskattning men ändå i en positiv term. Resterande mening, *att fördriva tiden*, är dock inte heller så stark till sin positiva evaluering. Eleven påtalar att det är okej med tyst läsning för att fördriva tiden, vilket kan ses som en negativ attityd mot läsning.

(27) A3 Jag tycker **det är bra** men det beror på vad man gillar för böcker

(71) A3 **Det är ok** för att fördriva tiden

Evaluering från exempel 17 kategoriseras som negativ uppskattning. I detta fall är det läsläsningen som är en process och som i sin tur är förjävlig för eleven. Liknande fall sker i exempel 23, där historieboken är ett objekt som eleven värderar negativt. Detta förekommer mer frekvent i elevernas svar. Att det är *förjävligt*, *tråkigt* eller *inte så roligt*, se exempel nedan.

(17) A2 Det är **förjävligt**.

(23) C Jag tycker inte så mycket om att läsa historieböcker för det är **skit tråkigt** tycker jag

(41) A2 De är **inte roligt** men man måste läsa dem

(54) C Jag tycker inte om att läsa fakta böcker därför att dem är alltid så **långtråkiga** och **består av en massa fakta**. **Ingenting roligt** som man kan t.ex skratta åt

- (31) A2 Ibland roligt och **ibland tråkigt**
- (70) A2 Det är **jättetråkigt**
- (75) C Jag gillar inte läsa böcker och sånt därför **det är tråkigt**
- (77) A2 **Tråkigt, dåliga** böcker

Högläsning är ett relativt ofta förekommande jobbigt moment för några elever. I 25 beskriver eleven att det är *sådär* med högläsning. Det är en negativ uppskattning av elevens beskrivning angående högläsning. Läsning på fritiden är en process. I 39 förklarar eleven att han aldrig läser böcker på fritiden. Därmed uttrycks negativ uppskattning av processen.

- (25) A4 **Sådär**
- (39) A1 **Jag läser aldrig böcker på fritiden.** jag får mest meddelanden på mobilen och de är alltid kul att få ett meddelande

I nedanstående evalueringar beskrivs att barnböcker ses som något negativt. Att läsning är till för små barn eller att läsningen inte är anpassat efter deras ålder är uttryck som förekommer hos tre olika pojkar i studien. I 60 och 68 beskriver pojkarna att det är *töntigt* eller *fet jobbigt* vilket blir en negativ uppskattning.

- (46) C Jag tycker inte om att läsa barnböcker för **dem är för små barn**
- (60) A2 Jag hatar att läsa läxor för att dem alltid är så **töntiga** och barn/bebis anpassat
- (68) C Jag tycker inte om när vi läser om reklam som inte är anpassat för vår ålder. Det är alltid anpassat för 3-6 åringar. **Fet jobbigt**

Av studiens material framgår det att en del elever upplever läsläsningen som svår eller jobbig. Läsläsningen är en process som eleven i 2 värderar som *jobbigt*, en negativ uppskattning. I 48 anser eleven att läsläsningen är svår att förstå, även den en negativ värdering av processen.

- (2) A2 Det är roligt, men **jobbigt** om man har mycket annat att tänka på
- (48) A2 Dem brukar kunna vara **svåra att förstå** ibland men dem är roliga

Exemplet nedan ger uttryck för en negativ attityd där orden *blaj blaj* klassificeras som uppskattning. Orden *blaj blaj* kan associeras till skit vilket medför att evalueringen tolkas i negativ term.

(83) C Jag gillar inte faktatexter och annat **blaj blaj** t.ex barnböcker

4.5.3 Bedömande evalueringar

Bedömande evalueringar uppträder inte lika ofta som attityderna affekt och uppskattning, endast nio gånger i studien. Negativa bedömningar är dessutom drygt tre gånger så vanlig som positiv bedömning. Sociala sanktioner är något som förekommer väldigt sällan i denna studie.

33 är en positiv evaluering som handlar om att eleven bedömer att böcker är bra generellt. Därför blir det en bedömning att det är roligt att läsa.

(33) A3 Det är roligt att läsa för **det finns många bra böcker**

(52) B Jag läser gärna om äventyrliga böcker eller påhittade böcker därför att då **vill man alltid veta vad som kommer hända och vill inte missa något**

Den betonande delen i 9 nedan tolkas vara en negativ bedömning. Beteendet är att pojken läser för länge och värdet blir att han tappar koncentrationen. Det är alltså en attityd mot en händelse som blir negativ.

(9) C Jag tycker att om man läser för länge så **tappar man koncentrationen**

Här följer exempel på evalueringar som analyseras till negativa bedömningar. Dessa negativa evalueringar tolkas vara bedömning eftersom det blir en bedömning på beteenden. I 43 så måste eleven pina sig igenom en bok och det är ett beteende som eleven värderar som tråkigt. Den här pojken förhåller sig emotionellt till boken då det blir en negativ sanktion, nästan som bestraffning.

(5) A3 Sådär, man blir nervös för att man är rädd att andra ska t.e.x **skratta, göra miner** o.s.v

(7) A4 Roligt att visa vad man kan men **jobbigt om någon pratar i bakgrunden**

(43) A2 De är inte roligt men **man måste läsa dem**

Bedömning kan vara kritik och i evalueringarna 64 och 66 blir bedömningarna negativa eftersom böckerna eller läsningen inte är anpassad efter pojkarnas ålder. Då utgår bedömningen ifrån hur ovanligt något är.

(64) A3 Dem är larviga, tråkiga och är **anpassade för 6-8 år**

(66) C

Jag tycker inte om när vi läser om reklam som **inte är anpassat för våran ålder**. Det är alltid **anpassat för 3-6 åringar**. Fet jobbigt

I 37 är händelsen att boken är 500 sidor. Eleven uppfattar att det är för långt och därför blir det en negativ bedömning då pojken inte förstår boken på grund av för många sidor.

(37) C

Jag tycker inte så mycket om att läsa stora böcker med 500 sidor därför att **dom är så långa** och man förstår inte lika bra

4.5.4 Sammanfattning av evalueringarna

De 10 elevtexter som analyserades enligt appraisalmodellens system för attityd utmynnade i 74 evalueringar. Sammanfattningsvis visar resultaten från elevernas utlåtande att majoriteterna av evalueringarna klassificeras som uppskattningar. Det fanns ingen dominerande kategori i huvudgruppen affekt, det förekom både positiva och negativa affekter om läsning där några elever älskade det och andra hatade. Några få elever ansåg dessutom att det kunde vara avslappnande med läsning. Eleverna ger ingen tydlig orsak till den negativa känslan men några elever nämner rädsla eller nervositet som en indikator för detta. Uppskattande evalueringar förekommer mer frekvent än affekt. Totalt hela 47 yttranden där majoriteten förvånansvärt består av positiva evalueringar. Uppskattning uppträder ofta när det gäller att värdera en process eller ett objekt vilket inte gör det förvånande att det är just den huvudgruppen där de flesta evalueringarna existerar. Elevernas yttrande om att det är jobbigt, roligt eller tråkigt lyfts fram flertalet gånger i elevernas utlåtande under huvudgruppen uppskattning. Resultatet visade även att den sista huvudgruppen i attitydsystemet, bedömning, var sällsynt i studiens material. Trots att bedömningen inte förekom så ofta i elevernas utlåtande så var det ändå tydligt att det förekom mest negativa bedömningar och de positiva var allt mer sällsynta. Analysen visar att vissa mönster kan skönjas och att det fanns exakt lika många negativa attityder som positiva attityder.

5 Diskussion

I det här avsnittet diskuterar jag först resultat och därefter metod och materialval. I resultatdiskussionen diskuterar jag både den inledande intervjustudien och den uppföljande appraisalstudien. I metoddiskussionen tar jag upp vad som kunde ha gjorts annorlunda för att förbättra studien. Avslutningsvis beskrivs förslag till fortsatt forskning.

5.1 Resultatdiskussion

Det har framkommit i en undersökning att pojkar har en sämre läsförståelse än flickor (Björnsons, 2005). Det är dock ingen pojke som tycker att han är dålig på att läsa i studien. I linje med min studie har det visats av en annan forskare att pojkar och flickor är lika relaterat till skickligheten att läsa (McGeown, 2015). Det är annars något som skulle kunna vara en orsak till varför vissa pojkar inte har en god relation till att läsa skönlitteratur, om fallet skulle vara att de känner sig dåliga på att läsa. Enligt Damber och Nilsson (2015) är det färre och färre föräldrar som ägnar tid åt högläsning inför sina barn i hemmet. I intervjuerna ställde jag en fråga om pojkarna föredrog högläsning eller tyst läsning, men när de besvarade frågan jämförde de endast läsandet i skolan och endast två av de sex eleverna föredrog när läraren läste högt. Läsvanorna grundläggs i tidig ålder. Därför är högläsning en väsentlig del när eleverna är unga (Kåreland, 2015). Ett tydligt intresse från föräldrarnas sida påverkar pojkar i sin tidiga läsutveckling.

Damber och Nilsson (2015) hävdar att läsningen inte endast är stimulerande utan även en viktig aspekt för identitetsutveckling och litteracitetsutveckling. Här blir det tydligt att läsningens betydelse är så mycket mer än att bara läsa en bok. Läsning och då helst av många olika genrer leder till en bredare repertoar vid samtal och interaktion med andra människor. Det framkommer av den första delstudien att föräldrarna till en av pojkarna tycker det är viktigt att eleven läser skönlitteratur hemma. Majoriteten av pojkarna i delstudie ett läser skönlitteratur hemma. Många av pojkarna i studien tycker dock att det är långtråkigt att läsa böcker. I linje med detta menar McGeown (2015) att motivation är svagare hos pojkar än hos flickor. Resultatet påvisar dock att de flesta pojkar föredrar tyst läsning i skolan. I bakgrundsavsnittet framkom det dock att flera forskare och författare ställer sig emot detta (Elam & Widhe, 2015). De ställer sig emot tyst läsning generellt men även mot att inte variera sin läsning. De framhäver vidare att elever måste våga testa nya sätt att arbeta med sin läsning för att skapa intresse och motivation (Brenna, 2013; Graeske & Lundström, 2015). Detta ställer krav på undervisningen så att pojkarna blir introducerade för strategier som kan främja deras läslust.

En strategi för att undvika läsning i skolan var att pojkarna då fuskläser ibland. Detta kan bero på många olika saker. Den största orsaken är sviktande intresse. Pojkarna kan tyckas utveckla ett försvar mot uppgifter de känner sig otrygga med eller uppgifter som

de tycker är tråkiga. Pojkarna vill inte känna känslor av olust och väljer då bort dessa uppgifter, som skapar olustkänslor till förmån för något de känner sig trygga med och kan relatera till (Björnsson, 2005; McGeown, 2015; Molloy, 2007). Skolan måste alltså, relaterat till resultatet, kunna skapa trygghet i läsningen och hjälpa pojkarna att bygga upp starka positiva känslor kring läsning av skönlitteratur. Intresset för läsningen kan höjas genom att koppla samman läsningen med exempelvis tävling, som pojkar ofta kan relatera till.

Majoriteten av pojkarna som intervjuades upplevde att utbudet av böcker i skolbiblioteket var för litet och inte speglade deras intresseområden: fotboll, innebandy, fantasy, magi och action. Detta stämmer överens med McGeowns (2015) studie, vilken pekade på en tydlig skillnad i motivation till att läsa och valet av litteratur mellan flickor och pojkar. Enligt Dutro (2002) är det också så att pojkar i högre utsträckning väljer att läsa böcker som anses vara maskulina vilket också stämmer överens med mina resultat.

Pojkarnas övriga upplevelser av att läsa skönlitteratur är mer blandat, från att det är det värsta som finns och långtråkigt till att det kan vara kul och spännande. En anledning till varför en del pojkar tycker det är tråkigt att läsa kan kopplas samman med Molloy's (2007) teori om att de inte vill riskera sina identiteter, eller som Björnsson (2005) påtalat att pojkar inte vill riskera sin popularitet eller status i klassen. Oavsett om pojkarna inte vill riskera sin status eller inte så är det viktigt att skolan börjar arbeta utifrån elevernas intresse för att möjliggöra ett ökat intresse för läsningen. Amborn och Hansson (1998) skriver att det är väsentligt för elever att utvidga sina intresseområden genom att läsa olika genrer för att kunna interagera med andra elever. Pojkarna i studien påpekar att det kan vara roligt att läsa om det är en bra bok eller när de väl kommit in i boken. Därför är bokpratet innan de läser otroligt betydelsefullt. Fördelen med bokprat är att pojkarna slipper vara osäkra om de kommer att gilla boken eller inte (Amborn & Hansson, 1998). Förarbete precis som efterarbete är något som lärarna bör ta i akt och lägga mer energi på för att minska att skönlitteratur blir tråkigt för pojkar i årskurs 4-6. Clark och Foster (2005) hävdar att variationen i läsningen blir allt mer ovanlig i skolan, och brist på variation kan också utläsas i de svar som pojkarna ger om hur de läser. Pojkarna uppgav att läsningen var långtråkig och när de har läst ut en bok händer ingenting mer än att de lämnar tillbaka den och lånar en ny. För att läsning ska vara stimulerande måste elever bli motiverade till att läsa. Intervjuerna visar att pojkarna

läser, men att det oftast kan bli långtråkigt. När de läser tills det blir tråkigt avslutar de med en dålig upplevelse och kommer att minnas känslan av att läsningen är negativ.

Appraisalanalysen visar tydligt att det förekommer många evaluerande uttryck och värderingar i de texter eleverna skrev om läsning. I motsats till resultaten i den första delstudien visade den andra delstudien att pojkarna var rätt positiva till sitt läsande. Det förkom relativt många positiva evalueringar, i alla fall lika många positiva som negativa, när eleverna skrev om sitt läsande.

Fördelningen över de olika grupperna inom analysmodellen appraisal, nämligen affekt, uppskattning och bedömning var tydlig. Uppskattade evalueringar förekom mer frekvent i studien och bedömande evalueringar var sällsynta. Många uppskattande evalueringar framstod som stereotypa med väldigt korta svar. Enligt Nord (2008) handlar bedömning om sociala sanktioner. Det förekom väldigt få sanktioner i materialet. Något som däremot förekom var uppskattningar både i positiv och i negativ form. Martin och White (2005) beskriver uppskattningar som värderingar av objekt. Resultatet visade på många värderingar av böcker exempelvis. Attityden affekt är enligt Nord (2008) den mest grundläggande av samtliga tre attityder. I min studie var affekt den näst mest förekommande attityden då uppskattningar hade betydligt fler. Affekt handlar enligt Martin och White (2005) om känslor till processer eller objekt. Och det var något som även dök upp i studien, elever tyckte om eller tyckte inte om att läsa böcker. Eftersom jag inte funnit någon annan studie som använt appraisalmodellen för att studera pojkars uppfattning av läsning kan jag inte jämföra mina resultat från den delstudien med annan forskning, men delstudien visade lika mycket positiva som negativa evalueringar, vilket gav en något annorlunda bild av hur pojkar uppfattar läsning. Tidigare forskning har kommit fram till att pojkar oftast inte vill läsa (Kåreland, 2015). Man bör dock uppmärksamma att hälften av evalueringarna var negativa, vilket bör utmana lärare att både motivera och individualisera bokvalen.

5.2 Metod- och materialdiskussion

Enligt Denscombe (2009) måste materialurvalet vara av en lämplig storlek för att resultatet ska kunna generaliseras. Han påpekar att ett urval inte bör vara mindre än 30 personer. Ingen av mina två delstudier hade ett så stort urval – i den första delstudien intervjuade jag sex elever, och i den andra analyserade jag tio elevtexter skrivna av lika

många elever. Det kan vara så att resultatet hade fått ett annorlunda utfall om jag hade undersökt fler klasser eller fler elever. Således kan inte resultatet tolkas generellt, men intervjustudien gav underlag till appraisalsstudien som påvisade visst resultat som inte framkommit i tidigare studier.

Intervjustudien genomfördes i en och samma skola, och textstudien genomfördes i en annan skola. Resultatet hade kanske sett annorlunda ut om jag hade intervjuat elever och analyserat texter från flera olika skolor, men en sådan bredare undersökning kunde inte genomföras inom ramen för detta examensarbete som skulle bli klart under tio veckor. Klasslärarna lottade bland de elever som visade intresse av att delta i en intervju. Johansson och Svedner (2010) skriver att det är viktigt att välja ut representativa individer. Att jag inte själv valde ut representativa elever till intervjun kan därför ses som negativt för resultatet. Orsaken till detta berodde på de etiska kraven som jag tog hänsyn till eftersom det var viktigt att inte tvinga någon elev till att bli intervjuad. Därför fick alla elever som skulle kunna tänka sig att bli intervjuad räkna upp handen, men eftersom jag endast skulle intervju två elever från varje klass lottade lärarna inom varje klass för att det skulle bli rättvist för alla elever. Detta kan givetvis vara till en nackdel eftersom jag inte visste elevernas koppling till läsning. Det kanske hade varit mer givande om jag varit delaktig i urvalet i dialog med klasslärarna.

I den uppföljande studien fick däremot samtliga pojkar i en klass samma skrivuppgift, och därmed blev det inget problem med urvalet inom klassen. Appraisalmodellens utförliga delsystem för attityd har använts för att identifiera evalueringar i elevtexterna. Det har dock inte varit helt enkelt att kategorisera uttrycken till de tre huvudgrupperna affekt, bedömning och uppskattning, men jag har försökt att vara konsekvent och systematisk samt visa mina kategoriseringar i exempel.

5.3 Fortsatt forskning

Mina två delstudier har gett några nya infallsvinklar på hur pojkar i årskurs 4–6 uppfattar läsning. Urvalet till studien har dock varit litet – sex pojkar från tre klasser på en skola har intervjuats och tio texter skrivna av elever i en klass på en annan skola har analyserats. Jag rekommenderar därför fortsatta studier på ett bredare underlag. Fortsatta studier kan också utgöra en del av en jämförande studie om flickors attityd till läsning.

Referenser

- Amborn, Helen & Hansson, Jan (1998). *Läsglädje i skolan: en bok om litteraturundervisning tillsammans med slukarålderns barn*. Stockholm: En bok för alla.
- Björnsson, Mats (2005) *Kön och skolframgång: tolkningar och perspektiv*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm.
- Brenna, Beverley (2013). *How graphic novels support reading comprehension strategy development in children*. Literacy Volume 47 Number 2 July. Oxford.
- Coles, M. & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96–108. doi:10.1111/1467-9817.00161.
- Clark, C. & Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Damber, Ulla & Nilsson, Jan (2015). *Högläsning med förskolebarn -disciplinerade eller frigörande?* Svensk forskning om läsning och läsundervisning. 1. uppl. Lund: Gleerups Utbildning.
- Denscombe, Martyn (2009). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dimenäs, Jörgen (2007). *Lära till lärare: att utveckla läraryrket -vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Dutro, E. (2002). 'But that's a girls' book!': Exploring gender boundaries in children's reading practices. *The Reading Teacher*, 55(4), 376–384.
- Elam, Katarina & Widhe, Olle (2015). *Läslust och litterär förståelse ur ett kroppsligt perspektiv*. Svensk forskning om läsning och läsundervisning. 1. uppl. Lund: Gleerups Utbildning.
- Graeske, Caroline & Lundström, Stefan (2015). *Näsa för att läsa och känsla för att glänsa*. Svensk forskning om läsning och läsundervisning. 1. uppl. Lund: Gleerups Utbildning.
- Hermerén, Göran (2011). *God forskningsred*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2010). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Kåreland, Lena (2015). *Skönlitteratur för barn och unga: historik, genrer, termer, analyser*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Martin, James R. & White, Peter R. R. (2005). *The language of evaluation: appraisal in English*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- McGeown, Sarah P. (2015). *Sex or gender identity? Understanding children's reading choices and motivation*. *Journal of Research in Reading*, volym 38, nummer 1. Oxford.
- Molloy, Gunilla (2007). *När pojkar läser och skriver*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur
- Nilson, Maria (2010). *Från Gossip Girl till Harry Potter: genusperspektiv på ungdomslitteratur*. Lund: BTJ förlag.

Nord, Andreas (2008). *Trädgårdsboken som text 1643–2005*. Avhandling. Stockholm. Stockholms universitet.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Fritzes.

Taube, Karin (2013). *Läsinlärning och självförtroende: psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. 5., [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur.

Bilaga A

Intervjufrågor till elever.

- Vad heter du (bara för att få en mjukstart, elevernas namn kommer ej att finnas med i undersökningen)?
- Vilken klass går du i ?
- Tycker du om att läsa skönlitterära böcker?
- Vad tycker du är bäst- Högläsning eller tyst läsning? Varför?
- Vad är det som gör att det blir tråkigt respektive roligt att läsa böcker?
- Läser du böcker hemma? Hur mycket?
- Hur mycket läser ni böcker i skolan varje vecka?
- Va gör du efter att du läst ut en bok?
- Tycker du att du själv är bra eller dålig på att läsa?
- Har du fuskläst någon gång under lektionstid?
- Hur tycker du att man kan göra läsningen roligare?
- Tycker du att det finns för lite böcker som du är intresserade av? Vilka då?
- Tycker du att det ska finnas bilder i de böcker som du läser? Hur mycket?
- Hur läser du en bok? Tar du pauser när du läser, läser du tills nästa kapitel eller läser du lite i taget?

Bilaga B

A. Vad tycker du om...
läsning på fritiden (böcker, datortexter, textat på bio eller teve, meddelanden på mobilen o.s.v.)?

2. läsläsning (läsläxor och läxor i andra ämnen)?

3. tyst läsning i skolan (klassböcker och låneböcker från biblioteket)?

4. högläsning för lärare och andra elever?

B. Beskriv vad du tycker om att läsa och förklara varför du tycker om detta. Du kan börja meningen så här: Jag läser gärna om därför att.....

C. Beskriv vad du inte tycker om att läsa och förklara varför du inte tycker om detta. Du kan börja meningen så här: Jag tycker inte så mycket om att läsa därför att

Bilaga C

Hej!

Jag studerar på lärarutbildningen 4-6 vid Linnéuniversitetet i Kalmar. Just nu skriver jag ett examensarbete inom ämnet Svenska och om skönlitteratur för elever i årskurs 4-6.

Jag kommer att intervjua några elever för att ta reda på information om läsning och skönlitteratur. Resultatet kommer att användas som underlag till mitt arbete. Jag kommer att använda informationen från eleverna så att de inte kan kännas igen.

För att använda insamlat material enligt ovan behöver jag ditt/ert samtycke. Vänligen fyll i nedanstående talong och lämna den till ansvarig lärare så fort som möjligt.

Tack på förhand!

Med vänliga hälsningar Carita Thorén

Kontakt: ch222ft@student.lnu.se

Handledare: David Petersson

Kontakt: david.petersson@nordlund.lu.se

.....

Samtycke för: _____

Jag/Vi samtycker till att material där mitt/vårt barn finns med får användas enligt ovan

JA () NEJ ()

Vårdnadshavares underskrift: _____