



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and
Communication*

Yttre motivation i skönlitterär läsning – en nödvändig morot eller ett hinder för inre motivation?

En kvalitativ studie om hur svensklärare i gymnasieskolan
beskriver sitt arbete med att främja elevers läsmotivation

KURS: Svenska för ämneslärare IVb, Examensarbete, 15 hp

PROGRAM: Ämneslärarprogrammet med inriktning mot gymnasiet (Sv)

FÖRFATTARE: Ida Liberg

EXAMINATOR: Anna Nissen

TERMIN: VT26

SAMMANFATTNING/ABSTRACT

Ida Liberg

Yttre motivation i skönlitterär läsning – en nödvändig morot eller ett hinder för motivation? En kvalitativ studie om hur svensklärare i gymnasieskolan beskriver sitt arbete med att främja elevers motivation

Extrinsic Motivation in Fiction Reading – A Necessary Reward or an Obstacle to Intrinsic Motivation? A Qualitative Study on How Upper Secondary School Swedish Teachers' Describe Their Work in Promoting Students' Motivation

Antal sidor: 37

Syftet med studien är att bidra med kunskap om hur svensklärare arbetar för att motivera gymnasieelever till skönlitterär läsning. Studien behandlar från tre frågeställningar: 1) Hur upplever lärare elevers motivation till skönlitterär läsning? 2) Vilken betydelse beskriver lärare att val av litteratur har för att motivera elever till skönlitterär läsning? 3) Hur beskriver lärare att de arbetar för att motivera elever till och i läsning av skönlitteratur? Studien utgår från självbestämmandeteorin, med fokus på inre och yttre motivation samt behoven av autonomi, kompetens och samhörighet. Studien genomfördes som en kvalitativ intervjustudie med fem svensklärare och materialet analyserades tematiskt. Resultatet visar att elevers motivation ofta beskrivs som låg och i hög grad präglad av yttre faktorer som krav och betyg. Samtidigt framträder elevinflytande, relevans, lässtrategier och boksamtal som centrala för att främja motivation. Studien synliggör en spänning mellan yttre motivation som en nödvändig drivkraft och strävan efter att utveckla inre motivation till läsning.

The aim of this study is to contribute knowledge about how Swedish language teachers work to motivate Upper Secondary School students to read fiction. The study addresses three research questions: 1) How do teachers perceive students' motivation for reading fiction? 2) What significance do teachers describe that the choice of literature has in motivation students to read? 3) How do teachers describe their work to motivate students to read fiction, and during the reading of fiction? The study is based on Self-Determination Theory, focusing on intrinsic and extrinsic motivation as well as the psychological needs of autonomy, competence and relatedness. The study was conducted as a qualitative interview study with five Swedish teachers and the material was analysed thematically. The results show that students' motivation is often described as low and largely influenced by external factors such as demands and grades. At the same time, student influence, relevance, reading strategies and literature discussions emerge as central factors in promoting motivation. The study highlights a tension between extrinsic motivation as a necessary driving force and the ambition to develop intrinsic motivation for reading.

Nyckelord: Inre och yttre motivation, undervisning, skönlitteratur, självbestämmandeteorin, läsengagemang

Keywords: Intrinsic and extrinsic motivation, teaching, fiction, self-determination theory, reading engagement

Innehållsförteckning

INLEDNING	5
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	6
BAKGRUND	7
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	8
INRE OCH YTTRE MOTIVATION	8
ATT UTVECKLA INRE MOTIVATION – AUTONOMI, KOMPETENS OCH SAMHÖRIGHET	8
<i>Autonomi</i>	9
<i>Kompetens</i>	9
<i>Samhörighet</i>	9
FORSKNINGSLÄGE	10
FÖRÄNDRANDE LÄSVANOR OCH BETYDELSEN AV LÄSMOTIVATION	10
DIDAKTISKA ARBETSSÄTT FÖR ATT FRÄMJA LÄSMOTIVATION	11
SVÅRIGHETER OCH HINDER FÖR LÄSMOTIVATION	14
METOD OCH MATERIAL	16
SEMISTRUKTURERADE INTERVJUER	16
URVAL OCH RESPONDENTER	16
GENOMFÖRANDE.....	17
BEARBETNING AV MATERIAL	18
TEMATISK ANALYS	18
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	19
ANVÄNDNING AV AI	20
RESULTAT	21
LÄRARENS BESKRIVNINGAR AV ELEVERS MOTIVATION TILL SKÖNLITTERÄR LÄSNING	21
<i>Skillnader i motivation</i>	21
<i>Inre och yttre motivation</i>	22
LITTERATURVALET BETYDELSE FÖR MOTIVATION	23
<i>Lärarens och elevernas relation till texten</i>	23
<i>Elevernas förståelse för texten</i>	24
<i>Elevinflytande</i>	25
DIDAKTISKA ARBETSSÄTT FÖR ATT FRÄMJA MOTIVATION	26
<i>Gemensam läsning</i>	27
<i>Uppgifter till texten</i>	27
<i>Utmanande texter och äldre litteratur</i>	28
<i>Boksamtal</i>	29
<i>Att synliggöra värdet av skönlitterär läsning</i>	31
SAMMANFATTNING	33
DISKUSSION	34
METODDISKUSSION	34
RESULTATDISKUSSION	36
<i>Autonomi</i>	37
<i>Kompetens</i>	37

<i>Samhörighet</i>	38
<i>Inre och yttre motivation</i>	39
AVSLUTNING	41
VIDARE FORSKNING	41
REFERENSER	42
BILAGA A – INTERVJUGUIDE	
BILAGA B – SAMTYCKESBLANKETT	

Inledning

Ungas läsning av skönlitteratur har minskat både i skolan och på fritiden (Mediemyndigheten, 2021; Vinterek et al., 2022, s. 127–128). Trenden syntes redan under 2010-talet och oron flyttades från *vad* man läser till *att* man läser. Fokus har förskjutits ”från material till aktivitet, från kvalitet till kvantitet, från ’den goda boken’ till ’den goda läsningen’” (Hedemark & Jonsson, 2021, s. 133). Dessutom visade resultatet från PISA-undersökningen år 2022 att svenska elevers läsförståelse har sjunkit (Skolverket, 2023, s. 20). I samhällsdebatten beskrivs det minskade läsandet och den sjunkande läsförståelsen som en kris (Palmström, 2023; Farran-Lee & Paulsson, 2024). Denna beskrivning kan förstås mot bakgrund av den betydelse som läsning tillskrivs för individens språkutveckling, kunskapsutveckling och möjligheter att förstå sig själv och sin omvärld (Renberg, 2015, s. 155–156).

Det minskade läsandet aktualiserar frågan om läsmotivation, då det ofta lyfts som en avgörande faktor för att elever ska vilja engagera sig i läsning (Utbildningsdepartementet, 2024). Motivation kan förstås både som inre och yttre. *Inre motivation* innebär att en aktivitet utförs för dess egen skull, exempelvis av engagemang i berättelsen, medan *yttre motivation* handlar om att aktiviteten genomförs för att uppnå ett yttre mål, som att klara en uppgift eller få ett betyg (Deci, 1971, s. 105–106). Elever själva beskriver vikten av engagemang i skönlitterär läsning för att nå den inre motivationen. När elever känner sig engagerade i berättelsen, känner igen sig i karaktärer och diskuterar texten med andra upplevs läsningen som meningsfull och utvecklande (Nordberg, 2021, s. 73–74). Elevers motivation till läsning påverkas även positivt av möjligheten att välja vad man vill läsa och att samtala om det lästa tillsammans med andra (Hultgren et al., 2017, s. 4–5). Lärmiljön har därmed stor betydelse för vilken motivation som elever utvecklar (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s. 59). I skolans praktik tenderar dock litteraturläsning att organiseras som en färdighetsträning byggd på yttre motivationsfaktorer, snarare än som en aktivitet där läsoplevelse, engagemang och inre motivation står i centrum (Andersson, 2015, s. 20). Därför tränas elever främst i specifika färdigheter, medan perspektivtagande och förståelse för andra människor hamnar i bakgrunden (Nordberg, 2021, s. 64–66).

I debatten om elevers motivation till läsning synliggörs sällan vare sig elevers eller lärares perspektiv (Nordberg, 2020, s. 13). Att motivera elever beskrivs samtidigt som en av de största utmaningarna för lärare (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s. 8). Det är också läraren som i praktiken

förväntas skapa förutsättningar för motiverande läsning genom val av texter, arbetssätt och undervisningsupplägg (Gibbons, 2016, s. 23), och läraren förväntas fungera som en läsande förebild (Hultgren et al., 2017, s. 5). Mot denna bakgrund är det relevant att undersöka hur svensklärare upplever elevers motivation till skönlitterär läsning och vilka arbetssätt de beskriver som betydelsefulla för att främja läsmotivation. Detta är särskilt betydelsefullt i och med att den nya läroplanen för gymnasieskolan mer explicit betonar att undervisningen i svenska ska stimulera elevers läsintresse och vilja att läsa (Skolverket, u.å.-a).

Syfte och frågeställningar

Studiens syfte är att bidra med kunskap om hur elevers motivation till skönlitterär läsning förstås av svensklärare i gymnasieskolan, och hur lärare beskriver att undervisningen kan utformas för att främja elevers motivation. Detta syfte avser studien att uppnå genom att besvara följande frågeställningar:

1. Hur upplever lärare elevers motivation till skönlitterär läsning?
2. Hur beskriver lärare att litteraturvalet påverkar elevers motivation att läsa skönlitteratur?
3. Hur beskriver lärare att de arbetar för att motivera elever till och i läsning av skönlitteratur?

Bakgrund

Skönlitterär läsning har en central position både i gymnasieskolans läroplan från 2025 och i ämnesplanen för svenska (Skolverket, 2025, kap 1; Skolverket, u.å.-a). Då studien undersöker hur lärare beskriver sitt arbete med att skapa läsmotivation är det relevant att lyfta vad skolans styrdokument uttrycker om skönlitterär läsning. Nedan beskrivs detta med utgångspunkt i gymnasieskolans läroplan (Skolverket, 2025) och ämnesplanen för svenska (Skolverket, u.å.-a).

I läroplanen (Skolverket, 2025, kap 1) formuleras både ett kunskapsförmedlande och värdegrundsbaserat uppdrag. Utbildningen ska förmedla kunskaper, bidra till elevernas bildning och utveckla deras förmåga att orientera sig i ett komplext samhälle. Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla sitt kritiska tänkande och förståelse för andra människor. Skolan beskrivs som en social och kulturell mötesplats där elever ska ges möjlighet att utveckla kunskaper, reflektion och förståelse för olika perspektiv. I detta sammanhang är elevers möten med skönlitterära texter särskilt relevanta, eftersom sådana möten kan bidra till reflektion, perspektivtagande och förståelse av olika erfarenheter (Skolverket, 2025, kap 1).

I den nya ämnesplanen för svenska från 2025 får skönlitteratur större fokus än i den tidigare ämnesplanen från 2011 (Skolverket, u.å.-a; Skolverket u.å.-b). I 2025 års ämnesplan ges läslust och läsintresse en mer framträdande och explicit position. Undervisningen ska inte bara möjliggöra möten med skönlitteratur, utan även aktivt stimulera elever att läsa ofta och i riklig omfattning (Skolverket, u.å.-a). Skönlitteraturens estetiska värde lyfts tydligare fram och läsning framställs som en meningsfull och engagerande aktivitet i sig. Genom arbetet med litterära texter förväntas elever inte bara utveckla språkliga färdigheter, utan också få möjlighet att förstå såväl sina egna som andras erfarenheter och livsvillkor, för att utmanas till nya tankesätt och perspektiv. Skönlitteraturen tillskrivs därmed betydelse för elevernas språkutveckling, personliga utveckling och bildning. Skönlitteraturens betydelse framgår även i svenskämnets betygskriterier, där eleverna förväntas visa förmågan att läsa och analysera skönlitterära texter, vilket yttermera understryker litteraturläsningens centrala roll i svenskämnet (Skolverket, u.å.-a).

Teoretiska utgångspunkter

För att elever ska engagera sig i skönlitteratur behöver de vara motiverade att läsa (Utbildningsdepartementet, 2024), eftersom motivation påverkar deras vilja att delta i aktiviteter, deras uthållighet när de möter svårigheter och deras benägenhet att fortsätta mot ett mål (Schunk et al., 2014, s. 4). För att förklara elevers motivation och hur lärares didaktiska val främjar motivation analyseras studiens resultat med hjälp av självbestämmandeteorin (Deci, 1979; Deci & Ryan, 2000). Självbestämmandeteorin har valts i föreliggande studie då den erbjuder ett ramverk för att förstå hur motivation kan utvecklas och stödjas, vilket är relevant i relation till studiens syfte och frågeställningar.

Inre och yttre motivation

I självbestämmandeteorin förstås motivation i termer av inre och yttre motivation beroende på varifrån drivkraften kommer. Den inre motivationen kännetecknas av att man utför en aktivitet för aktivitetens egen skull, eftersom den upplevs som intressant eller lustfylld i sig (Deci, 1971, s. 105–106). Den yttre motivationen uppstår i stället när en aktivitet utförs för att uppnå ett yttre mål, exempelvis belöningar, betyg eller för att undvika negativa konsekvenser. Belöningar tenderar att minska den inre motivationen när belöningen tas bort (Deci, 1971, s. 109–112). I föreliggande studie innebär detta att en undervisning som i hög grad bygger på yttre motivation riskerar att hämma elevers långsiktiga läsintresse, samtidigt som skolans uppdrag innefattar bedömning och styrning (Skolverket, u.å.-a). Däremot betonas i självbestämmandeteorin att sociala belöningar, som positiv återkoppling eller verbal uppmuntran, kan bidra till att stärka den inre motivationen eftersom de inte upplevs som lika kontrollerande (Deci, 1971, s. 114–115).

Att utveckla inre motivation – autonomi, kompetens och samhörighet

Centralt för självbestämmandeteorin är idén om att motivation påverkas av tre grundläggande behov: autonomi, kompetens och samhörighet. Dessa behov beskrivs som medfödda psykologiska förutsättningar som är nödvändiga för individens utveckling och välbefinnande (Deci & Ryan, 2000, s. 228–229). Behoven förstås inte som tillfälliga drivkrafter, utan som grundläggande komponenter för denna utveckling. Enligt teorin främjar sociala miljöer som stödjer dessa behov individens inre motivation, medan miljöer som begränsar dem riskerar att leda till sämre motivation och lägre engagemang (Deci & Ryan, 2000, s. 227–229). Nedan beskrivs behoven utifrån Deci och Ryan (2000, s. 233–235), men även utifrån Lindwall och

Röhlander (2021, s. 79–86), som bygger vidare på Deci & Ryans (2000) idéer. Deras framställning erbjuder en mer kontextualiserad tolkning av behoven, och används därför som ett komplement till Deci och Ryan (2000) för att tydliggöra begreppen i analysen.

Autonomi

Autonomi handlar om upplevelsen av att vara självbestämmande, och det kan uppnås genom att ha möjlighet att styra sina handlingar och känna frivillighet i sitt agerande. Individens handlingar ska alltså spegla den egna viljan snarare än yttre tvång, krav eller kontroll. Samtidigt handlar inte autonomi om att bara göra det man vill, utan om att handla i enlighet med sina intressen och värden (Deci & Ryan, 2000, 233–234). Lindwall och Röhlander (2020, s. 82–83) beskriver att autonomi handlar om att man som individ har valmöjligheter, och att valen vi gör utgår från oss själva.

Kompetens

Kompetens handlar om individens behov av att känna sig kapabel i sina handlingar och att kunna bemästra utmaningar (Deci & Ryan, 2000, s. 234). På så sätt kan kompetens möjliggöra en upplevd känsla av framgång och skicklighet. Det handlar både om att nå mål och att få återkoppling som stärker tron på den egna förmågan (Deci & Ryan, 2000, s. 234). För individen betyder det att man känner att man klarar av den vardag man befinner sig i. Upplever man kompetens får man tilltro till sin egen förmåga (Lindwall & Röhlander, 2020, s. 80). Lindwall och Röhlander (2020, s. 81) beskriver vikten av att utveckla en miljö som skapar förutsättningar för att man som individ ska få utvecklas vidare, till exempel genom mer utvecklande uppgifter.

Samhörighet

Samhörighet avser individens behov av att känna tillhörighet och att vara socialt förankrad i meningsfulla relationer med andra. Det handlar om att uppleva acceptans, trygghet, uppskattning och närhet i sociala sammanhang (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Även de individer som Lindwall och Röhlander (2020, s. 81) beskriver uppskatta att vara ensamma har ett inre behov av att känna sig delaktiga i ett socialt sammanhang. Samhörighetsbehovet beskrivs som avgörande för att nå inre motivation, och även om en individ upplever autonomi och kompetens kan motivationen brista om man inte känner samhörighet (Deci & Ryan, 2000, s. 235).

Forskningsläge

Nedanstående kapitel redogör för tidigare forskning om elevers motivation till skönlitterär läsning i skolan. Inledningsvis presenteras studier som visar det minskat utrymmet för skönlitteratur, förändrade läsvanor bland elever och vikten av motivation till skönlitterär läsning. Därefter behandlas forskning om hur undervisningens utformning och olika didaktiska val kan bidra till att stärka elevers läsmotivation. Avslutningsvis lyfts forskning om vilka didaktiska hinder eller svårigheter som finns i litteraturundervisningen.

Förändrande läsvanor och betydelsen av läsmotivation

Läsning av både facklitteratur och skönlitteratur har minskat drastiskt i grundskolan de senaste tio åren, där minskningen av skönlitterär läsning är särskilt tydlig (Vinterek et al., 2022, s. 127). En så stor andel som 87% av eleverna på högstadiet läser inte en enda sida skönlitteratur under en vanlig skoldag. Skönlitteraturen har alltså fått en mer begränsad roll i undervisningen (Vinterek et al., 2022, s. 127–128). Samtidigt finns det ett positivt samband mellan skönlitterär läsning och läsförmåga, medan läsning av andra texttyper, så som tidningar, inte har samma positiva effekt. Det beror på att skönlitterär läsning ställer krav på fördjupad förståelse och längre sammanhängande läsning (Jerrim & Moss, 2019, s. 181, s. 196). Detta kallar Jerrim och Moss (2019, s. 191–192) för *the fiction effect*. Vinterek et al. (2022, s. 130) beskriver det minskade läsandet av skönlitteratur som problematiskt, eftersom läsning har en positiv effekt på elevers språkutveckling, läsförståelse och möjlighet att utveckla ett långsiktigt intresse för läsning. När elever ges begränsade möjligheter att läsa skönlitteratur riskerar de att få färre tillfällen att utveckla engagemang i läsning. Lärare behöver därför ge elever möjlighet att möta skönlitteratur i undervisningen för att utveckla läsmotivation (Vinterek et al., 2022, s. 130).

Under övergången från högstadiet till gymnasiet förändras elevers läsmotivation. Framför allt minskar betydelsen som elever tillskriver läsning för deras identitet och skolprestation i takt med att de blir äldre (Chambers Cantrell et al., 2018, s. 420–422). I Howards (2011, s. 46) studie av ungdomar mellan 12 och 15 år upplevs skönlitterär läsning som meningsfull och betydelsefull. Den skönlitterära läsningen beskrivs av eleverna bidra till deras språkliga utveckling genom att stärka ordförråd och läsförståelse. Läsningens sociala och personliga betydelse lyfts också, där litteratur kan fungera som en resurs för att reflektera över relationer, värderingar och identitet. Genom mötet med litterära berättelser får elever möjlighet att förstå både sig själva och andra människor på nya sätt (Howard, 2011, s. 46–47). Även om elever

generellt läser lite skönlitteratur uppfattar de ofta litteratur som meningsfull och utvecklande (Nordberg, 2021, s. 70–72). Elever beskriver att skönlitterär läsning kan bidra till nya perspektiv på sig själva och på samhället, och att man kan utvecklas på ett personligt plan genom att reflektera över relationer, känslor och samhällsfrågor (Nordberg, 2021, s. 70–72). Många elever har en ambition att bli goda läsare och förståelse för att det kräver regelbunden läsning. Trots denna medvetenhet präglas elevers skolrelaterade läsning i stor utsträckning av yttre krav, som lärarens instruktioner och betygssträvan, snarare än av eget intresse eller en inre drivkraft. Detta är framför allt tydligast i de högre årskurserna (Tegmark et al., 2022, s. 111–112).

Motivation spelar en avgörande roll för hur mycket elever läser eftersom det finns ett positivt samband mellan inre läsmotivation, mängden läsning och läsförståelse (Schaffner et al., 2013, s. 371–372; Chambers Cantrell et al., 2018, s. 422; Retelsdorf et al., 2011, s. 550–552; Gambrell, 2011, s. 172–173). Elever som läser av intresse tenderar att utveckla sin läsförmåga mer över tid, vilket kan förklaras av att intresset leder till större engagemang i läsningen och mer aktiv användning av lässtrategier (Retelsdorf et al., 2011, s. 550–552). Detta tenderar att resultera i att motiverade läsare uppnår bättre skolresultat än mindre motiverade läsare (Guthrie, 2004, s. 1). Retelsdorf et al. (2011, s. 551) och Schaffner et al. (2013, s. 371–372) förklarar att yttre motivationsfaktorer kan ha en negativ inverkan på elevers läsförmåga och läsförståelse, där konkurrens och prestationsångest lyfts fram som två yttre motivationsfaktorer (Retelsdorf, 2011, s. 551). För att främja elevers läsmotivation lyfter tidigare forskning flera didaktiska val och arbetssätt, vilka redogörs för nedan.

Didaktiska arbetssätt för att främja läsmotivation

Hur skolans litteraturundervisning organiseras har betydelse för elevers motivation till och i skönlitterär läsning. Detta betyder att läraren har en viktig roll i att utforma undervisning som skapar förutsättningar för läsmotivation (Gambrell, 2011, s. 172–173). Lärare beskrivs inte enbart som kunskapsförmedlare, utan också som förebilder som aktivt behöver uppmuntra och stödja elevernas läsning (Maryatiningsih & Abduh, 2024, s. 42–43). Samtidigt beskrivs litteraturundervisningen präglas av en spänning mellan å ena sidan litteraturens potential att bidra till personlig utveckling, empati och förståelse för andra människor, och å andra sidan ökat fokus på mätbarhet, färdigheter och prestation. Denna utveckling riskerar att leda till att skönlitterär läsning reduceras till ett medel för att uppnå mål, snarare än att det ses som en meningsskapande aktivitet (Nordberg, 2021, s. 75–76). För att undvika en sådan utveckling

föreslås i tidigare forskning flera olika didaktiska arbetssätt för att främja elevers inre läsmotivation.

I internationell forskning om läsmotivation används begreppet *reading engagement* för att beskriva hur motivation, strategier och sociala aspekter samspelar i läsning (Guthrie, 2004, s. 1; Gambrell, 2011, s. 172–173). Det ökade fokuset på mätbarhet och prestation problematiseras av Guthrie (2004, s. 7–8) eftersom det kan påverka elevernas motivation negativt. Därför framhålls vikten av att flytta undervisningens tyngdpunkt från provorientering till meningsskapande och motivation. För att uppnå detta beskrivs flera didaktiska förutsättningar: a) meningsfulla sammanhang, b) praktiska och undersökande aktiviteter, c) självstyrkt lärande och valmöjligheter, d) intressanta texter och e) tid för längre och sammanhängande läsning (Guthrie, 2004, s. 12–13). Kalsum et al. (2018) undersöker i sin studie effekten av denna typ av undervisning. Resultatet visar att den skapar en positiv lärmiljö där elevaktiviteten ökar och motivationen stärks (Kalsum et al., 2018, s. 68–69). Denna undervisningsmetod beskrivs därför som effektiv för att förbättra elevers läsförståelse och motivation (Kalsum et al., 2018, s. 70). I likhet med Guthrie (2004) identifierar Gambrell (2011, s. 173–176) sju faktorer som kan bidra till att stärka elevers läsmotivation: a) läsningen upplevs som relevant för elevens egen livssituation, b) eleven har tillgång till ett brett utbud av läsmaterial, c) eleven får tillräckligt med tid att läsa, d) eleven får möjlighet att välja vad hen vill läsa, e) eleven får möjlighet att samtala om det man har läst tillsammans med andra, f) eleven kan lyckas med mer utmanande texter och g) det finns incitament som signalerar läsningens värde. När elever ger förslag på vad som skulle kunna öka deras läsmotivation i undervisningen lyfts flera av dessa faktorer (Tegmark et al., 2022, s. 112). Framför allt lyfter elever behovet av mer intressanta och relevanta texter, större möjligheter att påverka textvalet samt mer avsatt tid för läsning inom undervisningen (Tegmark et al., 2022, s. 112).

Elevers möjlighet att påverka vad de läser beskrivs av flera tidigare studier påverka deras läsmotivation positivt (Turner & Paris, 1995, s. 667; Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2020, s. 32–35). Det som dessutom är gemensamt för flera tidigare studier är att läsningens sociala potential lyfts som betydelsefull för att utveckla elevers läsmotivation, där framför allt samtal kring det lästa beskrivs som effektivt (Nordberg, 2021, s. 73, s. 78; Guthrie, 2004, s. 12–13; Gambrell, 2011, s. 173–176; Maryatiningsih & Abduh, 2024, s. 45–46). Att samtala om det lästa tillsammans med andra beskrivs göra läsningen meningsfull eftersom det upplevs som engagerande och utvecklande (Maryatiningsih & Abduh, 2024, s. 45–46; Nordberg, 2021, s.

73, s. 78). Genom sociala sammanhang får elever möjlighet att diskutera sina tolkningar (Guthrie, 2004, s. 4). Andra didaktiska arbetsätt som kan främja läsmotivation är lagom utmaning och relevanta och intressanta texter (Turner & Paris, 1995, s. 667; Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2020, s. 32–35; Asplund, 2021, s. 222, s. 226; Tegmark, 2022, s. 112). När eleverna får läsa vad de uppfattar som relevant och intressant kan det handla om att texten knyter an till elevernas egna erfarenheter, intressen och verklighet (Turner & Paris, 1995, s. 32–35), till exempel genom att texten går att relatera till elevernas utbildning (Asplund et al., 2021, s. 222, s. 226).

Elevers motivation påverkas också av vilka uppgifter de får arbeta med i klassrummet (Turner & Paris, 1995, s. 662). En central distinktion görs mellan öppna och slutna uppgifter. Öppna uppgifter, där elever har möjlighet att göra val, ta ansvar och skapa mening i sitt arbete, främjar motivation, engagemang och djupare förståelse. Dessa uppgifter ger elever möjlighet att planera, använda strategier och samarbeta med andra, vilket bidrar till en mer aktiv och meningsfull lärandeprocess (Turner och Paris, 1995, s. 662–663). I kontrast till detta leder slutna uppgifter, som arbetsblad med givna svar, ofta till mekaniskt arbete där eleverna blir mindre motiverade och i högre grad fokuserar på att göra rätt snarare än att förstå (Turner & Paris, 1995, s. 664–667).

I en studie av Maryatiningsih och Abduh (2024) undersöks hur lärare i grundskolan arbetar för att öka elevers läsintresse och flera konkreta strategier lyfts. Bland strategierna återfinns dagliga läsaktiviteter, exempelvis att elever ges tid att läsa i 10–15 minuter innan lektionens start, vilket syftar till att skapa kontinuitet och etablera läsning som en vana (Maryatiningsih & Abduh, 2024, s. 42, s. 46). En annan strategi är att skapa tillgängliga och stimulerande läsmiljöer, såsom bibliotek och läshörnor i klassrummen, där elever enkelt kan ta del av litteratur. Andra strategier är att elever uppmuntras återberätta det lästa, skriva egna texter och delta i olika former av läsaktiviteter, vilket bidrar till att fördjupa förståelsen och göra läsningen meningsfull (Maryatiningsih & Abduh, 2024, s. 45–46). Studien visar också att belöningssystem används som ett sätt att motivera eleverna att läsa, där till exempel priser delas ut till elever som engagerar sig i läsning. Även om detta är yttre motivationsfaktorer visar resultatet att belöningarna är effektiva eftersom de ökar engagemanget och intresset. Det bidrar också till att göra läsning mer attraktivt och att uppmuntra fler elever att läsa (Maryatiningsih och Abduh, 2024, s. 42).

Svårigheter och hinder för läsmotivation

Som beskrivits ovan finns det flera didaktiska val och arbetssätt som kan främja elevers läsmotivation. Samtidigt framkommer svårigheter som kan vara hinder för elevers läsmotivation. En av de främsta beskrivs vara, som tidigare redogjorts för, komplexiteten mellan behovet av inre motivation i skönlitterär läsning och det mätbara system som skolan bygger på (Guthrie, 2004, s. 7–8; Nordberg, 2021, s. 75–76). Ett skolklimat som kopplar läsning till prov och prestation riskerar att påverka elevers läsmotivation negativt, eftersom fokus förskjuts från meningsskapande till uppgiftslösning (Guthrie, 2004, s. 7–8).

Det som gemensamt pekas ut som ett hinder för läsmotivation i forskningen är konkurrens från digitala medier och teknologiska distraktioner (Maryatiningsih & Abduh, 2024, s. 43, s. 47; Asplund et al., 2021, s. 224). Denna utveckling beskrivs vara en bidragande orsak till minskat läsintresse och förändrade läsvanor bland elever (Maryatiningsih & Abduh, 2024, s. 43, s. 47). Detta perspektiv synliggörs även i studien av Asplund et al. (2021), som undersöker hur manliga gymnasieelever på bygg- och anläggningsprogrammet förhåller sig till läsning. Studien belyser ytterligare ett perspektiv, eftersom den riktar fokus mot ett mansdominerat yrkesprogram och hur just pojkar läser. Resultatet visar att elevernas läsning i hög grad formas av sociala normer och föreställningar om maskulinitet, där intresse för skönlitteratur riskerar att uppfattas som avvikande i gruppen (Asplund et al., 2021, s. 215–216). Eleverna saknar inte nödvändigtvis intresse för berättelser, men deras engagemang tar sig ofta andra uttryck, exempelvis genom digitala medier. Genom att läraren beskriver skönlitteratur som viktig synliggörs att den skönlitterära läsningen ses som den dominerande läspraktiken (Asplund et al., 2021, s. 226). Samtidigt beskrivs eleverna delta i andra läspraktiker genom sina mobiltelefoner, vilket innebär att telefonerna både blir en konkurrent till traditionell läsning och en del av elevernas meningsskapande vardag (Asplund et al., 2021, s. 219). Elevernas motivation till att läsa skönlitteratur beskrivs som låg, och därför väljer de att i stället sitta med sin telefon. Samtidigt deltar de genom telefonerna i en annan typ av läspraktik, vilket tyder på att eleverna ändå gör det som de blir uppmanade att göra, nämligen att läsa (Asplund et al., 2021, s. 224). Läsning handlar därmed inte enbart om elevers motivation, utan också om identitet, gemenskap och de kulturella sammanhang som omger eleverna (Asplund et al., 2021, s. 215–216).

Ett annat centralt hinder för elevers läsmotivation är bristen på samarbete mellan skola och hem, eftersom lärare upplever att det är svårt att upprätthålla elevers läsning utan stöd och uppmuntran från hemmet (Maryatiningsih & Abduh, 2024, s. 47). Detta understryker vikten av

att skapa goda förutsättningar för läsmotivation även inom skolan. Guthrie (2004, s. 1) förklarar att engagerade läsare läser betydligt mer än oengagerade, vilket innebär att skolans uppdrag också handlar om att erbjuda undervisningsvillkor som ger elever tid och möjlighet att utveckla ett varaktigt läsengagemang (Guthrie, 2004, s. 1). I detta sammanhang framstår även undervisningens utformning som central, då elevers upplevelser av läsning påverkas av textens innehåll, svårighetsgrad och hur undervisningen organiseras (Tegmark et al., 2022, s. 109–110). Många eleverna upplever den skolrelaterade läsningen som relativt enkel, vilket visar att undervisningen inte alltid erbjuder tillräckliga utmaningar för att utveckla elevernas läsförmåga (Tegmark et al., 2022, s. 113–114).

Sammanfattningsvis visar tidigare forskning att elevers motivation till skönlitterär läsning påverkas av flera faktorer, där undervisningens utformning, lärarens roll och möjligheten till meningsskapande aktiviteter framstår som särskilt betydelsefulla. Både inre och yttre motivationsfaktorer spelar roll, men studierna pekar tydligt på vikten av att skapa undervisningsmiljöer som främjar inre motivation, engagemang, delaktighet och relevans för eleverna. Därmed framträder lärarens roll som central för att utveckla elevers läsintresse och långsiktiga läsmotivation.

Metod och material

Följande kapitel redogör för studiens metod och metodologiska tillvägagångssätt. I kapitlet ingår en beskrivning av datainsamlingsmetod, urval, materialbearbetning, analysmetod, forskningsetiska överväganden och hur artificiell intelligens har använts i studien.

Semistrukturerade intervjuer

Föreliggande studie är en kvalitativ intervjustudie. En kvalitativ metod bedöms som lämplig i relation till studiens syfte eftersom studien undersöker lärares resonemang kring motivation till och i skönlitterär läsning. Studien riktar sig därmed mot deltagarnas egna arbetssätt, uppfattningar och erfarenheter, vilket motiverar valet av intervju som metod (Denscombe, 2018, s. 264–265). Studien bygger på individuella semistrukturerade intervjuer av svensklärare i gymnasieskolan, vilket innebär att frågorna formuleras öppet för att ge respondenterna möjlighet att utveckla sina resonemang (Alvehus, 2023, s. 113). Intervjuerna genomfördes med utgångspunkt i en intervjuguide (se bilaga A). Den semistrukturerade intervjuformen möjliggör följdfrågor och att kunna uppmuntra respondenterna att fördjupa sina svar (Alvehus, 2023, s. 113–115). Varje intervju kan därför anpassas efter den specifika intervjusituationen, eftersom relevanta följdfrågor kan ställas beroende på vad som kommer på tal (Wide & Hakeberg, 2021, s. 83).

Urval och respondenter

Urvalet i studien kan beskrivas som en kombination av strategiskt urval och bekvämlighetsurval (Alvehus, 2023, s. 97–98). Det strategiska urvalet innebär att deltagare har valts utifrån studiens syfte, det vill säga att enbart svensklärare på gymnasiet har inkluderats för att möjliggöra en analys av hur de motiverar elever till och i skönlitterär läsning. Rekryteringen av lärare har sedan genomförts både utifrån ett bekvämlighetsurval och ett strategiskt urval. Först togs kontakt med lärare som jag sedan tidigare hade kännedom om och möjlighet att nå. Urvalet påverkades därmed av praktiska förutsättningar så som tillgänglighet (Alvehus, 2023, s. 97). Detta resulterade i tre respondenter. För att hitta fler respondenter publicerades en intervjufrågan i Facebook-gruppen ”Gymnasielärare i svenska och/eller engelska”. Detta resulterade i två respondenter och sammanlagt deltog fem respondenter i studien. Dessa är verksamma vid olika gymnasieskolor runt om i Sverige, med undantag för två respondenter som arbetar på samma skola. Fem respondenter kan ses som relativt begränsat, men det

motiveras utifrån studiens kvalitativa ansats, där syftet är att skapa en fördjupad förståelse för deltagarnas erfarenheter.

Nedan presenteras information om respondenterna i en tabell. För att säkerställa deltagarnas anonymitet har samtliga respondenter tilldelats fiktiva namn. De fiktiva namnen har valts med hänsyn till respondenternas kön. I tabellen framgår hur länge respondenterna har varit verksamma som lärare, vilka program de undervisar på och längden på den genomförda intervjun.

Tabell 1: *Information om respondenterna.*

Namn	Antal år som lärare	Undervisar på program	Intervjuns längd
<i>Lasse</i>	27	Samhäll, fordon	34:39
<i>Smilla</i>	4	El- och datateknik, ekonomi, samhäll, frisör, estet, barn- och fritid	18:50
<i>Hanna</i>	25	Samhäll, barn- och fritid	37:51
<i>Sara</i>	26	Estet	29:03
<i>Caroline</i>	34	Ekonomi, försäljning- och service	21:57

Genomförande

Intervjuguiden skickades till deltagarna i förväg inför intervjutillfället. Syftet med detta var att ge respondenterna möjlighet att förbereda sig och reflektera över frågorna, vilket kan bidra till mer genomtänkta och utvecklade svar (Denscombe, 2018, s. 278). Intervjuerna genomfördes antingen digitalt eller fysiskt. De digitala intervjuerna genomfördes via videolänk genom en mötesplattform. Den främsta anledningen till de digitala intervjuerna var geografiskt avstånd. Genom möjligheten till digitala intervjuer kunde flera av de valda respondenterna delta i studien trots geografiskt avstånd. Eftersom de digitala intervjuerna har skett i realtid och ansikte mot ansikte har de liknat en fysisk intervju (Denscombe, 2018, s. 286–287). De digitala intervjuerna bedöms därför inte vara en svaghet, men det går att problematisera att intervjuerna har genomförts på olika sätt, eftersom det hade varit önskvärt att samtliga intervjuer hade haft samma förutsättningar. Detta hade kunnat lösas genom att genomföra alla intervjuer digitalt, även om det geografiska avståndet inte var ett problem. Samtidigt ville jag ge respondenterna möjlighet att delta i intervjun på ett sätt som upplevdes så bekvämt och naturligt som möjligt,

vilket i vissa fall innebar att intervjun genomfördes fysiskt (Wide & Hakeberg, 2021, s. 89). Valet av att kombinera digitala och fysiska intervjuer kan därmed ses som en avvägning mellan att genomföra intervjuerna på ett enhetligt sätt och att genomföra dem efter praktiska förutsättningar. Det har möjliggjort deltagande från fler respondenter, samtidigt som det kan ha inneburit vissa variationer i intervjusituationernas karaktär. Då studiens fokus ligger på respondenternas utsagor bedöms dessa variationer inte ha haft någon avgörande betydelse för studiens resultat.

Bearbetning av material

För att möjliggöra bearbetning och en tillförlitlig analys av intervjumaterialet spelades samtliga intervjuer in. Deltagarna informerades om detta och gav sitt samtycke (se bilaga B). Utöver inspelningen fördes kortare anteckningar, främst med syftet att fånga centrala punkter och stödja minnet vid efterföljande analys (Denscombe, 2018, s. 286). Det inspelade materialet transkriberades sedan med hjälp av den digitala transkriberingstjänsten *TurboScribe* (2026). Transkriberingen valdes att genomföras med hjälp av ett AI-verktyg för att effektivisera transkriberingsprocessen. Ljudfilerna laddades upp i tjänsten vilket genererade en transkribering med tidsstämplar som sedan laddades ned som ett dokument. För att säkerställa materialets tillförlitlighet lyssnades samtliga intervjuer igenom i efterhand och jämfördes med den genererade transkriberingen. I denna bearbetning exkluderades upprepande ljud som ”eh”, och ord som transkriberingstjänsten återgett felaktigt eller stavat fel korrigerades. Mina repliker fetmarkerades för att tydliggöra vem som sade vad. Syftet med denna bearbetning var att skapa en mer läsbar och analytiskt användbar text, samtidigt som innehållet i respondenternas utsagor bevarades (Denscombe, 2018, s. 397).

Tematisk analys

Intervjumaterialet har analyserats med hjälp av tematisk analys med syftet att identifiera, analysera och tolka mönster och teman (Braun & Clarke, 2006, s. 79–80). Analysens arbetsgång har inspirerats av Brauns och Clarkes (2006, s. 87–94) beskrivning av arbetsprocessen i tematisk analys. Först transkriberades intervjumaterialmaterialet och lästes sedan igenom upprepade gånger för att skapa en fördjupad förståelse av innehållet. Därefter identifierades och färgkodades delar av materialet som var relevanta i relation till studiens syfte, med särskilt fokus på studiens frågeställningar. Efter detta identifierades återkommande mönster i materialet vilket gav upphov till preliminära teman och underteman (Braun & Clarke, 2006, s. 87–90). Dessa teman granskades och omarbetades för att säkerställa att de var sammanhängande och tydligt

åtskilda från varandra (Braun & Clarke, 2006, s. 91–92). De teman som identifierades sorterades i relation till studiens frågeställningar och kom därefter att forma resultatkapitlets struktur. Frågeställningarna tillsammans med de slutgiltiga temana utgör rubriker och underrubriker i studiens resultatkapitel och sammanfattas nedan.

Tabell 2: *Resultatkapitlets struktur med frågeställningar och teman.*

Frågeställning	Teman
<i>Lärares beskrivningar av elevers motivation till skönlitterär läsning</i>	- Skillnader i motivation - Inre och yttre motivation
<i>Val av litteratur och dess betydelse för motivation</i>	- Lärarens och elevernas relation till texten - Elevernas förståelse för texten - Elevinflytande
<i>Didaktiska arbetsätt för att främja motivation</i>	- Gemensam läsning - Uppgifter till texten - Utmanande texter och äldre litteratur - Boksamtal - Att synliggöra värdet av skönlitterär läsning

Etiska överväganden

Intervjuerna har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets (2024, s. 57–59) forskningsetiska principer för studier som involverar människor. Dessa principer innefattar att studien ska ha ett tydligt kunskapsintresse och att deltagarna ska ges tillräcklig information om studiens syfte och genomförande. Vidare betonas vikten av att deltagandet är frivilligt, att deltagarna har möjlighet att avbryta sin medverkan när som helst och att studiens resultat ska förmedlas på ett transparent sätt för att göra deltagarnas utsagor rättvisa. I denna studie har samtliga respondenter informerats om studiens syfte, vad deras medverkan innebär samt hur det insamlade materialet kommer att användas. Informationen har förmedlats genom en samtyckesblankett (se bilaga B) och muntligt vid intervjutillfället. Detta innebär att samtliga deltagare har lämnat sitt samtycke både skriftligt och muntligt. För att säkerställa konfidentialitet har deltagarnas identiteter pseudonymiserats. Studien har genomförts med strävan att återge respondenternas perspektiv och berättelser på ett korrekt sätt. Det insamlade materialet har varit tillgängligt enbart för mig och raderas efter att studien har slutförts.

I samband med transkribering av intervjumaterialet har det digitala verktyget *TurboScribe* (2026) använts. Detta innebär att ljudfilerna har behandlats i en extern tjänst, vilket aktualiserar

forskningsetiska överväganden kopplade till användning av teknik i forskning. Vetenskapsrådet (2024, s. 54) betonar att användning av denna typ av ny teknik kan innebära särskilda risker, exempelvis när data hanteras av externa aktörer eller när forskaren har begränsad insyn i hur tekniken fungerar och hur materialet behandlas. I denna studie innebär det att ljudmaterialet tillfälligt har överförts till en digital tjänst, vilket kan medföra risker kopplade till konfidentialitet och kontroll över data. För att minimera dessa risker har materialet anonymiserats innan det har laddats upp i tjänsten och materialet har därför inte innehållit några personuppgifter. Således har inga identifierbara uppgifter inkluderats i denna process. Innan tjänsten började användas lästes dess villkor igenom för att i enlighet med Vetenskapsrådet (2024, s. 54) ta ansvar och säkerställa att användningen av verktyget uppfyllde krav på tillförlitlighet. I *TurboScribes* (2026) villkor framgår att uppladdat innehåll raderas permanent från systemet inom 90 dagar. För att minska risken för att lagra materialet längre tid än nödvändigt raderades ljudfilerna från tjänsten direkt efter att transkriberingen hade laddats ned.

Användning av AI

I arbetet med föreliggande studie har artificiell intelligens (AI) använts som ett stöd i skrivprocessen i begränsad omfattning. ChatGPT (OpenAI, 2026) har använts som språkbearbetning för att generera förslag på formuleringar, strukturera text samt utveckla språklig precision i olika delar av arbetet. Det har även använts som ett stöd för inspiration och idéutveckling, exempelvis vid utformning av intervjuguide och tidigare forskning. ChatGPT har också använts för översättning av abstract. Vid transkribering av det inspelade intervjumaterialet har TurboScribe använts. Vid urvalet av vetenskapliga artiklar har verktyget ChatPDF (2026) använts för att översiktligt sammanfatta texter i syfte att bedöma deras relevans för studien. Samtliga texter har dock bearbetats kritiskt av mig som författare. AI har därmed fungerat som ett hjälpmedel i skrivprocessen, men jag som författare ansvarar för innehåll, analyser och slutsatser, i enlighet med Vetenskapsrådets (2024, s. 55–56) beskrivning av ansvar för AI-genererat innehåll.

Resultat

I detta kapitel presenteras studiens resultat. Resultatkapitlet är indelat i tre avsnitt, vilka utgår från studiens frågeställningar. Till varje frågeställning presenteras de identifierade temana. I resultatkapitlet presenteras därmed svaren på studiens frågeställningar.

Lärares beskrivningar av elevers motivation till skönlitterär läsning

Lärarnas beskrivningar av elevers motivation till skönlitterär läsning präglas av en komplexitet. Samtliga respondenter framhåller att motivationen är varierande, men flera beskriver en generell tendens till låg motivation, särskilt i årskurs ett och två. Detta kopplas till studiens första frågeställning om hur lärare upplever elevers motivation till skönlitterär läsning.

Skillnader i motivation

Den låga motivation som lärarna beskriver kopplas återkommande till bristande läsvana och begränsad uthållighet i långa texter. Lasse uttrycker att elevers låga motivation kan relateras till att läsning upplevs som tidskrävande och att läsningen konkurrerar med andra skoluppgifter. Hanna har en liknande uppfattning men menar att läsningen snarare konkurrerar med digitala och sociala medier. Samtidigt som elevers motivation beskrivs som låg framträder en mer nyanserad bild där motivation inte är statisk, utan beroende av kontextuella faktorer som elevgrupp och programtillhörighet. Sara, som arbetar på det estetiska programmet, upplever generellt att elevernas inställning och motivation till skönlitterär läsning är positiv. Hon jämför med när hon undervisade på byggprogrammet, där motivationen var lägre. Även Hanna jämför byggprogrammet med teoretiska program, men menar att motivationen på yrkesprogram är lägre på grund av könssammansättningen, där grupper med fler pojkar uppges präglas av starkare normer kring läsning, där läsning i högre grad uppfattas som otypiskt för pojkar:

Ja, program där det är fler killar. Byggprogram och fordonsprogram. Där finns det killar som gillar att läsa, men de skulle ju aldrig säga det tror jag. Det finns så stark kultur mellan killar. [. . .] De är ju mer känsliga för grupptruck tycker jag generellt. De har kanske inte heller så många förebilder vad gäller läsning hemma. Generellt sett så läser ju män mindre, och då har de inte den förebilden heller. För det finns inga läsande män, och då blir de ingen läsande man. (Hanna)

Denna typ av förklaringsmodell problematiseras dock av flera lärare. Caroline betonar att variationen i motivation är individuell och att det inom samma program kan finnas både hög-

och lågmotiverade elever. Även Smilla förklarar att den låga motivationen är relativt likartad mellan olika program. Lasse framhåller att programmens kultur kan påverka hur läsning uppfattas av eleverna, och därmed påverka elevernas inställning till att läsa:

Det finns ju kulturer i klasser. Det finns ju en vetskap om att om du har valt samhäll, till exempel, så vet man ju att... Ja, men här ingår det att läsa saker. Därför vet man att det är okej att göra det. [. . .] Medan man på hårda yrkesprogram i högre grad kanske tycker att ”nej men vadå, det här har ju inte jag valt? Jag ska ju vara i verkstaden. Varför ska vi göra det här överhuvudtaget?”. (Lasse)

Samtidigt lyfter Lasse på liknande sätt som de andra lärarna att skillnaderna mellan teoretiska och praktiska program inte är så stora som man kan anta, utan att låg motivation och begränsad läsvana förekommer inom samtliga program.

Inre och yttre motivation

I lärarnas utsagor framträder en tydlig distinktion mellan inre och yttre motivation. Den yttre motivationen kopplas av lärarna framför allt till betyg, prestation och krav. Hanna beskriver hur elever ”pressar sig igenom” läsning för att uppnå goda resultat. Flera lärare uttrycker samtidigt att yttre motivation ofta är nödvändig för att överhuvudtaget få elever att genomföra läsningen. Hanna menar att eleverna läser med intentionen att uppnå ett betyg, och hon hänvisar till att det ändå ”är det som skolan går ut på”. Sara och Lasse är av samma uppfattning och förklarar att betyg på så sätt är en motivationsfaktor i sig, samtidigt som Lasse betonar att det inte är den mest önskvärda formen av motivation. Smilla menar att eleverna inte hade blivit mer motiverande bara för att man tar bort betygen, och att någon form av yttre motivation behövs:

Om man bara skulle säga att nu får ni läsa för att det är bra för er. Då skulle de inte vilja göra det ändå. Så de behöver ändå veta att de kommer examineras på något sätt. Det blir faktiskt också en nödvändig morot. (Smilla)

Elevernas inre motivation beskrivs av lärarna som sällsynt, men inte frånvarande. Flera exempel ges på situationer där elever utvecklar genuint intresse för läsning, exempelvis genom att fortsätta läsa frivilligt, efterfråga fler böcker i en serie eller engagera sig i diskussioner om det lästa. Samtidigt framhåller Lasse att denna typ av inre motivation har blivit mer sällsynt över tid, vilket han kopplar till elevernas förändrade läsvanor. Han beskriver att det tidigare var vanligt att högpresterande elever också läste skönlitteratur på fritiden, men att detta inte längre är lika tydligt. Enligt honom finns det idag färre elever, även bland de högpresterande, som

regelbundet läser böcker. Även Hanna uttrycker brist på inre motivation och menar att undervisningen behöver stödjas av yttre strukturer, och synliggör ytterligare en aspekt:

Men däremot tycker jag att vissa elever som gillar att läsa på fritiden, de pratar om sin läsning. De har den här inre motivationen. De läser annat på fritiden. [. . .] Jag tror att många bara har det hemifrån. Och de fortsätter att ha det [i skolan, min kommentar]. (Hanna)

Hanna menar att det finns motiverade elever, men att motivationen då främst kommer hemifrån, och inte från skolan. Det handlar alltså om vilka förhållanden eleverna kommer från och i vilken utsträckning läsning har förekommit i hemmiljön.

Litteraturvalets betydelse för motivation

Studiens andra frågeställning undersöker hur lärare beskriver att litteraturvalet påverkar elevers motivation att läsa skönlitteratur. Litteraturvalet framträder i samtliga intervjuer som en central faktor för elevers motivation till läsning. Lärarna beskriver att valet av text i hög grad påverkar elevernas engagemang, och att det finns flera aspekter som behöver balanseras, så som huruvida texten uppfattas som relevant av eleverna, lärarens eget förhållningssätt till texten, elevernas förståelse för texten och elevinflytande.

Lärarens och elevernas relation till texten

En återkommande aspekt i materialet är lärarens egna engagemang i den valda litteraturen. Sara förklarar att hon i första hand väljer böcker som hon själv tycker om, och hon ser det som en förutsättning för att kunna förmedla entusiasm och engagemang i undervisningen. Även Caroline lyfter detta som avgörande och menar att det är svårt att undervisa om en text som man själv inte uppskattar, eftersom eleverna då uppfattar bristande engagemang hos läraren. Flera lärare betonar vikten av att litteraturen ska upplevas som relevant och meningsfull även för eleverna, för att de ska kunna utveckla inre motivation. Hanna, Caroline och Sara beskriver att de väljer texter som berör samhällsfrågor eller teman som eleverna kan relatera till. Hanna betonar vikten av att anpassa litteraturvalet efter elevernas utbildningsinriktning och hon väljer därför texter med koppling till samhälls- och beteendevetenskapliga frågor när hon undervisar på beteendelinriktningen på samhällsprogrammet. Då kan litteraturen fungera som en ingång till diskussioner som upplevs som relevanta för elevernas utbildning. På liknande sätt beskriver Lasse att han väljer texter med tydliga teman och engagerande handling, där samhällsfrågor kan integreras i arbetet med litteraturen. Sara beskriver att hon ibland arbetar ämnesöverskridande

med sig själv där hon kombinerar svenska och historia, och då arbetar med litteratur som berör en historisk tid eller händelse. Smilla utgår också från samhällsfrågor eller andra relevanta teman, men hon arbetar på ett delvis annorlunda sätt då hon utgår från en temafråga som styr både litteraturvalet och undervisningens upplägg:

Men ren romanläsning, då brukar jag utgå från att vi har en så kallad *essential question* som vi utgår från, som är mer av en temafråga som vi sen kopplar läsningen till. [. . .] Exempelvis har jag i svenska 1 kört någon typ av variant av vilken roll relationer spelar i våra liv. (Smilla)

Litteraturens relevans för eleverna beskrivs sammantaget som en viktig faktor för att främja elevers inre motivation. Samtidigt problematiserar Sara frågan om litteraturens relevans, och förklarar att det inte är självklart att det som läraren uppfattar som relevant också upplevs som meningsfullt av eleverna. Hon beskriver exempelvis hur litteratur som behandlar temat *queer* i vissa fall kan mötas av ett starkt motstånd från eleverna. De situationer som Sara lyfter rör främst elever med religiösa övertygelser, där vissa litterära teman, som *queer*, kan uppfattas som svåra att förhålla sig till i relation till elevernas egna värderingar. Sara beskriver detta som en svår avvägning. I stället för att tvinga fram läsning betonar hon vikten av att försöka motivera eleverna och tydliggöra att syftet inte är att förändra deras övertygelser, utan att skapa utrymme för att möta andra perspektiv och få förståelse för andra människors erfarenheter. I vissa fall beskriver hon att hon har behövt backa och erbjuda alternativa texter, när motståndet har varit för stort. Även Lasse beskriver att det kan vara svårt att hitta litteratur som är ”relevant” för alla elever, men att det snarare handlar om att det som uppfattas som relevant inte nödvändigtvis upplevs som *intressant* av eleverna. Sara är av samma uppfattning och beskriver att en vanlig synpunkt från eleverna är att de läser ”så tragiska böcker” med ”mycket trauman”. Sara förklarar detta med att det ska finnas något av värde att diskutera i den bok som man väljer, och att man därför ”inte vill läsa vilken romancebok som helst”.

Elevernas förståelse för texten

En annan central aspekt som framträder i materialet är elevernas förståelse för texten och hur detta påverkar elevers möjlighet att bli motiverade i läsningen. Flera av lärarna beskriver att textens språkliga nivå, struktur och berättartekniska uppbyggnad har stor betydelse för hur eleverna tar sig an läsningen och huruvida de lyckas bli motiverade att läsa. Sara framhåller exempelvis att moderna texter ofta är enklare för elever att tillgodogöra sig, medan äldre litteratur kan möta motstånd, framför allt på grund av ett mer komplext språk och en

berättarstruktur med ett långsammare tempo. Ett liknande resonemang återfinns hos Lasse, som beskriver hur han i undervisningens inledande skede ofta väljer kortare texter eller noveller för att sänka tröskeln till läsning. Genom att arbeta med mer överskådliga texter ges eleverna möjlighet att uppleva att de klarar läsningen, vilket kan bidra till att successivt bygga upp deras läsförmåga, självförtroende och inre motivation. Lasse betonar även vikten av att välja texter med en tydlig handling och igenkännbara teman, särskilt i grupper med begränsad läsvana. Även Hanna berör frågan om tillgänglighet, men ur ett något annat perspektiv:

På praktiska program, där kör jag fler noveller. Och är det en klass som är väldigt svag brukar jag inte ta med någon roman ibland, det är lite olika. Men då brukar jag i början köra lite lättare upplägg. [. . .] Att det är lite sociala frågor eller saker som är lätta att diskutera och relatera till. [. . .] Jag gillar inte när det blir för banalt heller. Då läser jag hellre ingenting med en klass ibland. Jag gillar när det finns någon substans. Det känns som att eleverna också tycker det. (Hanna)

Hon beskriver hur hon anpassar både textval och arbetssätt efter elevgruppens nivå och intresse under hela gymnasiet, exempelvis genom att arbeta med kortare texter eller mer styrda uppgifter i grupper där läsvanan är svagare. Hon förklarar att det måste finnas något av intresse att diskutera i boken.

Elevinflytande

Smilla närmar sig frågan om elevernas förståelse för texten genom att kombinera det med elevinflytande. Genom att låta eleverna välja litteratur inom ramen för en gemensam temafråga skapas möjlighet att välja texter som upplevs som hanterbara på individuell nivå. Det egna valet upplever Smilla har positiv effekt på elevernas motivation, samtidigt som det medför en didaktisk svårighet:

Jag brukar lägga fram förslag. Men jag brukar också säga att om du har ett eget förslag så kan du kolla det med mig bara, men du kan säkert absolut ta den i stället. [. . .] Jag tror att det gör jättestor skillnad. Och det är just därför jag inte styr dem i valen. Det för ju med sig andra svårigheter, för då måste jag antingen ha koll på alla böcker, eller hitta andra sätt att på något sätt kunna utröna att de faktiskt har läst den. Så det blir väl andra utmaningar när det är ett så fritt val. (Smilla)

Frågan om elevinflytande i valet av litteratur framträder som en central, men samtidigt komplex, aspekt i lärarnas beskrivningar av motivationsskapande undervisning. Flera av lärarna betonar att möjligheten att påverka vad som läses kan ha en positiv inverkan på elevens motivation, men att denna frihet också innebär, precis som Smilla beskriver, didaktiska

utmaningar. Lasse förklarar att han tidigare i större utsträckning arbetade med fritt val av litteratur, där eleverna själva fick välja böcker i skolbiblioteket. Detta arbetssätt har han helt frångått de senaste åren, eftersom han upplever att många elever saknar tillräcklig läsvana för att göra genomtänkta val. I stället låter Lasse ofta eleverna välja mellan ett urval av böcker som han själv har valt ut, både vid arbete med noveller och klassiker. Han betonar dock att han i elevgrupper med svagare läsvana ofta inleder med att alla elever läser samma text, för att skapa en gemensam grund med förhoppningen att stärka motivationen. Caroline beskriver på liknande sätt hur hon arbetar med gemensam läsning, där hela klassen läser samma bok. Parallellt med detta låter hon eleverna läsa en egen bok i samband med andra arbetsområden, vilket hon beskriver som ett sätt att "läsjogga". I dessa moment ges eleverna större inflytande över sina läsval. Samtidigt framhåller Caroline att många elever upplever det som svårt att välja bok, vilket hon hanterar genom att ta fram olika listor indelade i kategorier som eleverna kan välja ur. På så sätt kan eleverna välja utifrån egna intressen, vilket beskrivs kunna öka den inre motivationen.

Även Hannas arbetssätt kring elevinflytande varierar beroende på elevgrupp och undervisningssituation. Vid romanläsning presenterar hon ibland flera olika böcker, där vissa är mer lättillgängliga, för att möta de kunskapskillnader som finns i gruppen. Vid andra tillfällen låter hon också eleverna vara med och påverka vad de läser, genom att ta fram ett antal olika böcker som eleverna får välja mellan. Hon beskriver att "man lurar dem till att få vara med att påverka. Även om man själv har valt ut böckerna". Detta val beskrivs påverka elevernas motivation positivt. Sara erbjuder eleverna ett begränsat urval av böcker att välja mellan, snarare än ett helt fritt val. Hon motiverar detta med att hon vill vara bekant med de texter som eleverna läser, för att kunna ge stöd under läsprocessen. Samtidigt använder hon i vissa moment ett mer öppet arbetssätt, exempelvis vid jämförande analyser. Då läser hela klassen inledningsvis en gemensam bok, varefter eleverna får välja ytterligare en bok utifrån vad man vill jämföra.

Didaktiska arbetssätt för att främja motivation

Lärarna lyfter flera didaktiska arbetssätt som syftar till att främja elevers motivation till skönlitterär läsning. Detta besvarar den tredje frågeställningen i studien som handlar om hur lärare beskriver att de arbetar för att motivera elever till och i skönlitterär läsning. Gemensamt för samtliga respondenter är att de beskriver att undervisningen i hög grad struktureras och anpassas för att stödja elevernas läsprocess, särskilt med hänsyn till den bristande läsvana som

många elever uppvisar. Lärarna uppger flera olika arbetssätt som upplevs öka elevernas läsmotivation. Dessa arbetssätt lyfts som effektiva då de stödjer elevernas förståelse för texten, vilket i sin tur kan bidra till ökad inre motivation i läsningen.

Gemensam läsning

Flera lärare betonar vikten av att skapa en gemensam ingång till litteraturen. Caroline beskriver att hon ofta inleder med högläsning, film eller gemensamma genomgångar för att säkerställa att alla elever får en förståelse för texten. Lasse använder liknande strategier och beskriver att han läser de första kapitlen högt och stannar upp för att diskutera innehållet. Även Sara arbetar med gemensam läsning, exempelvis genom att hela klassen läser samma bok i inledningen av ett arbetsområde, vilket sedan kan följas av mer individuella moment. Att utgå från samma bok gör även Hanna, särskilt i grupper där hon bedömer att eleverna behöver mer stöd i sin läsning. Smilla låter oftare eleverna läsa olika böcker, men även där finns en gemensam utgångspunkt i den tematiska frågan, vilket skapar en annan form av gemenskap i arbetet. Ett återkommande arbetssätt som framträder i samtliga intervjuer är att organisera läsningen i mindre, hanterbara delar, för att fånga upp läsningen och på så sätt skapa struktur och motivation. Hanna beskriver hur hon arbetar med fasta läsbeving:

Man får läsa i etapper och göra lite kontroller. Till exempel, efter sidan 50, så kör vi en reflektionsuppgift. Då måste man skriva någonting. [. . .] Jag tror att de här etapperna ökar motivationen lite. För det är svårt att bara säga ”läs den här, och sen ses vi om sex veckor”. (Hanna)

Detta arbetssätt upplever hon skapar en kontinuitet i läsningen och minskar risken att eleverna skjuter upp läsningen.

Uppgifter till texten

Fyra av de fem lärarna beskriver att de arbetar med frågor och uppgifter till texten. Lasse betonar vikten av korta och konkreta uppgifter, exempelvis att eleverna ska identifiera centrala händelser eller välja ut citat. Han beskriver att detta är särskilt viktigt i elevgrupper med låg läsvana, där eleverna annars riskerar att tappa både fokus och motivation. Caroline uttrycker också att hon arbetar med tankekartor och att måla i början av ett verk. Hon beskriver inledningen av en text som viktig och att man genom att eleverna får måla miljöbeskrivningar synliggör hur olika uppfattning man kan få av en och samma text:

Jag tycker att det är väldigt bra när man har kommit in i en bok, några kapitel. Att man i smågrupper gör en typ av tankekarta. Jag tycker det är oerhört viktigt med inledningen när man börjar läsa. Alla är med och ser sin bild. [. . .] Och så kan de säga att nej men, vägen går ju från det hållet upp till huset. [. . .] Nej men vägen går från höger. Och det är ju helt oväsentligt. Men man är så tydlig i sin läsning. Jag vet precis hur det ser ut. Man skapar ju egna bilder. (Caroline)

Smillas arbetssätt skiljer sig delvis från de andra lärarnas genom att tona ned kontrollmomenten och uppgifter där det finns ett rätt svar:

Vi fokuserar inte så mycket just på att de ska ha kapitelprov och läslogg, utan jag vill fokusera mer på att applicera det du har läst på något annat och förhoppningsvis skapa lite läsglädje då. För det upplever jag att de absolut inte har riktigt. Det har jag känt är viktigare än att kolla att de förstår exakt alla kapitel och kan förklara vad som hände med Ingemar i kapitel 7 när han hittade nyckeln. [. . .] Jag upplever att det här konceptet har fungerat ganska bra, för då har det varit flera som har sagt att de tyckte att det var ganska härligt att läsa, och att de har känt en glädje av att ha läst en bok. (Smilla)

Smilla beskriver att detta har en koppling till elevernas motivation, och hon upplever att kontrollmomenten har en negativ inverkan på läsmotivationen. I stället förklarar hon att hon fokuserar på kopplingar mellan text och elevernas egna erfarenheter, eftersom det kan öka motivationen.

Utmanande texter och äldre litteratur

Lärarna beskriver att arbetet med språkligt eller innehållsmässigt utmanande texter kräver högre grad av stöttning och struktur i undervisningen för att lyckas motivera eleverna till att läsa. Sara förklarar att eleverna ofta upplever motstånd och svårigheter inför äldre litteratur. Detta upplever även Lasse och förklarar att han därför brukar arbeta med utdrag och inte hela äldre verk. Han, tillsammans med tre av de andra lärarna, använder högläsning som metod vid mer utmanande texter eftersom det möjliggör för alla elever att hänga med. Sara beskriver att hon låter eleverna skriva läslogg, arbeta med litteraturvetenskapliga begrepp som tema och motiv och ställa frågor till texten. Att ställa frågor till texten beskrivs som centralt av samtliga lärare. Hanna och Smilla beskriver även utvecklandet av ordförståelsen som centralt i arbetet med utmanande texter, för att skapa förståelse och på så sätt kunna stärka motivationen. Hanna upplever att många elever har ett svagt ordförråd, vilket beskrivs som en konsekvens av för lite läsande och skrivande. Hon brukar därför bryta ned texten i mindre delar och arbeta med ord och begrepp som eleverna upplever som svåra eller obegripliga. Smilla brukar skriva ut en sida

av en utmanade bok eller novell där hon läser sidan tillsammans med eleverna. Eleverna får sedan stryka under ord som är svåra. Smilla betonar vikten av att systematiskt arbeta med samma text flera gånger, men på olika sätt. Hon upplever att det ger eleverna självförtroende, från att inte förstå texten till att till slut göra det. Sara förklarar att det är viktigt att motivera eleverna till att läsa mer utmanande texter, men att det ibland måste få vara en utmaning att läsa:

Det är väl det här med att hitta rätt. Eller på något vis få eleverna att förstå att det kan vara en utmaning och det måste få vara en utmaning att läsa. Att inte ge upp i första anblick. Att man kanske måste hänga i. Man kanske inte kan läsa tre sidor och säga att jag kan inte läsa för jag kan inte koncentrera mig. Det är ju mycket den reaktionen, speciellt på årskurs ettorna då. (Sara)

För att närma sig äldre litteratur beskriver Lasse att man kan arbeta med omarbetningar av klassiska verk, till exempel skönlitteratur som bygger på antika myter. Han lyfter *Sången om Akilles* som ett exempel, som återberättar historien ur ett annat perspektiv. Han förklarar att man kan arbeta med boken samtidigt som man gör nedslag i antikens litteratur.

Boksamtal

Diskussioner och samtal kring litteratur lyfts av samtliga lärare som centralt i läsundervisningen för att skapa motivation hos eleverna. De beskriver att eleverna genom samtal får möjlighet att bearbeta, pröva och utveckla sina tolkningar av texten i samspel med andra, vilket återkommande lyfts som betydelsefullt för engagemanget i läsningen. Sara beskriver hur boksamtal utgör ett centralt moment i hennes undervisning, där eleverna ofta förväntas ha förberett sig genom att läsa och eventuellt föra anteckningar inför samtalet. Hon framhåller att det i dessa samtal blir tydligt vilka elever som är engagerade i läsningen, då de deltar aktivt och bidrar med egna reflektioner, medan andra förblir mer passiva. Hanna arbetar på ett liknande sätt, med bokdiskussioner i en mer strukturerad form där samtalen ofta kopplas till specifika uppgifter eller analysmoment.

Både Hanna och Lasse beskriver att diskussionerna ibland genomförs i form av inspelade samtal, exempelvis poddar. Lasse förklarar att det ger eleverna möjlighet att samtala i mindre grupper och i en mindre formell kontext, vilket kan sänka tröskeln för eleverna. Samtidigt ges läraren möjlighet att ta del av elevernas resonemang i efterhand. Lasse ser detta arbetssätt som positivt för att uppmuntra eleverna att våga prata om läsningen, utan att de känner att man som lärare sitter bredvid och ”dömer dem”. Han beskriver att dessa samtal ofta bygger på konkreta

frågor kopplade till texten, vilket gör dem mer tillgängliga för elever med begränsad läsvana. Både Lasse, Hanna och Caroline lyfter att bokdiskussioner inte enbart fungerar som ett sätt att bearbeta det lästa, utan också som ett viktigt lärtillfälle för eleverna:

Men jag tycker annars att just det här... Att ha bokdiskussioner som de får spela in och göra podd av så att säga. Det fungerar väldigt bra. För då får de chansen att sitta och prata i mindre grupper och hjälpa varandra att komma vidare när de vet att de ska besvara de här frågorna i alla fall. Och så råkar de komma in på lite annat också, och då tänker de ”oj”. Men det är ofta väldigt bra för då märker man att här finns det associationer man kan dra. Och att man sen kan använda de där samtalen längre fram, så att de förstår att, okej... Det vi pratade om där, det kan jag ju plocka upp nu när jag skriver om det här. [. . .] Och även om de vet att jag kommer att lyssna i efterhand så sitter jag ju inte där med mitt stora öra bredvid och lyssnar på och dömer dem utifrån vad de säger. (Lasse)

De lär sig av de andra. Så att det är ett lärtillfälle för de som är lite svagare skulle jag mer säga. Och att de också kan höra: ”Jaha, så här kan man tänka. Det var ju smart”. Så att det är ett lärtillfälle för dem. (Hanna)

Även om Lasse beskriver att han brukar ha konkreta frågor betonar han vikten av att diskussionerna ska vara framåtsträvande, och inte bara en metod för att ”bocka av och visa hur duktig man är”. Även Caroline lyfter bokdiskussioner som centralt i undervisningen, och även hon betonar i högre grad vikten av öppna och utforskande frågor. Hon beskriver hur hon undviker att styra eleverna mot specifika svar och i stället uppmuntrar olika tolkningar, vilket skapar utrymme för eleverna att engagera sig utifrån sina egna perspektiv. Vid frågan hur man märker att elever är motiverade beskriver Caroline följande:

Det märker man när ser att de diskuterar. Inte utifrån att nu ska ni svara på det här, för det här är frågan. Utan att problemet intresserar. Och jag brukar ha väldigt öppna frågor. Det är klart att man får nämna sidor som man tycker att man hittar svaret på, om det nu finns ett svar. Men annars brukar jag vara väldigt öppen när jag frågar. Så att svaren kan också se väldigt olika ut, till och med när det är skrivning. (Caroline)

Caroline upplever också att bokdiskussioner kan fungera som en motivationsfaktor i sig, eftersom eleverna är medvetna om att de förväntas vara förberedda inför samtalen. Detta innebär att eleverna behöver ha läst och reflekterat över texten i förväg, vilket kan bidra till att de faktiskt genomför läsningen. Smilla lyfter en mer elevdriven aspekt av diskussioner, där elevernas spontana vilja att prata om det lästa ses som ett tecken på motivation. Hon beskriver hur eleverna ibland självmant tar upp händelser i böcker och uttrycker starka reaktioner,

exempelvis genom att reagera på karaktärers handlingar. Dessa samtal sker inte alltid inom ramen för det planerade diskussionsmomentet, utan uppstår i stunden, vilket bidrar till en mer informell och engagerad samtalskultur i klassrummet:

Att de ändå vill diskutera boken med mig har jag också märkt många gånger. Speciellt om det är något som jag själv har sagt att jag har läst och tyckt om. Då blir de ganska taggade på att så här, men gud, det här händer i den här boken! Oh my god! Jag kan inte ens vänta på att få veta vad som händer sen. [. . .] Så det blir ganska många glada, uppsluppna diskussioner kring böcker hos vissa. (Smilla)

Samtidigt som bokdiskussioner lyfts som ett centralt och motiverande arbetssätt, beskriver flera lärare även utmaningar. En återkommande aspekt är att boksamtal förutsätter att eleverna har förberett sig genom att läsa texten. Samtidigt som Caroline beskriver detta som en drivkraft för vissa elever, beskriver Sara att det är svårt att genomföra boksamtal när flera elever inte har läst. Hon menar att boksamtalet i sådana fall ”faller platt”.

Att synliggöra värdet av skönlitterär läsning

Flera lärare beskriver en önskan om att tydligare kunna signalera att skönlitterär läsning har ett värde för eleverna. Sara lyfter exempelvis vikten av att höja statusen på skönlitterär läsning, då hon upplever att den i många fall inte prioriteras av eleverna. Hon önskar också att läsning blir en mer integrerad och självklar del av svenskundervisningen för att signalera att det är en kontinuitet och inte någonting man gör en gång per år. Hanna är av samma uppfattning och beskriver att hon vill stärka skönlitteraturens status i det svenska samhället. Hon uttrycker att Sverige ”inte är den här läsande kunskapsnationen” och jämför med Frankrike och östeuropeiska länder, där hon av egen erfarenhet vet att ungdomar generellt har ett bredare läsintresse och läser frivilligt även utanför skolan:

Boken är lite mer synlig i samhället [i Frankrike & Östeuropa, min kommentar]. Så jag skulle säga att det här är ett... Det är mer ett samhällsproblem. Det är inte bara ett skolproblem i så fall. Det är ingenting som skolan ensam kan lösa utan det är ett bildningsideal. [. . .] Om man ser sig omkring så finns det inte så många ungdomar som sitter och läser en bok på tunnelbanan eller på bussen. Men det kan man se i andra länder lite oftare. Och det är intressant så. Det med motivationen. Att den kan inte bara komma från skolan. (Hanna)

Caroline och Smilla vill också se mer läsning i skolan. Smilla tycker att man i alla ämnen behöver signalera att läsning är viktigt, dels för att mängdträna, dels för att skapa ett

symbolvärde i läsningen. Detta aktualiserar frågan om hur läsning bör organiseras i undervisningen. Flera av lärarna upplever tidsbrist i svenskämnet, och i och med att läsning tar lång tid är det svårt att ge mycket tid till läsning i klassrummet. Lasse är av uppfattningen att läsning är tidskrävande och att man inte kan förutsätta att eleverna läser litteraturen hemma, på fritiden. Han uttrycker att man därför, trots tidsbrist, måste ge mycket lektionstid till att läsa. Han hade hellre hade sett att ”man jobbar med boken på lektionstid och läser däremellan”. Han upplever därmed att ett arbetsområde med läsning ofta drar ut mycket på tiden. Caroline och Smilla uttrycker explicit att de brukar ge lektionstid till att läsa, samtidigt som samtliga lärare förväntar sig att eleverna också ska läsa utanför lektionstid.

Caroline beskriver vikten av att läsningen ska få vara lustfylld och glädjefylld, och att man måste ”starta med något som lockar” när man påbörjar läsningen. Hon menar att det inte finns några genvägar för att motivera eleverna, och att det därför måste börja i motivationen. Betygskriterierna kan man gå igenom i ett senare skede. Smilla arbetar på ett liknande sätt genom att ha en inledande lektion där hon förklarar fördelarna med att läsa skönlitteratur. Hon beskriver hur hon även anpassar klassrummet för att göra läsningen till ett roligt moment:

Jag brukar göra om klassrummet till typ ett café. Så slår jag in böckerna i omslagspapper och skriver bara *the first line* på boken. Så jag försöker börja det med att förklara att det här är någonting som är väldigt bra för dig och göra det lite roligt, typ bjuda på kakor också. Då kommer de i gång med ett bra *mindset*.
(Smilla)

Caroline, Lasse och Hanna har även erfarenhet av författarbesök och beskriver det som en aktivitet som kan motivera eleverna. Därför vill alla tre se mer av sådana aktiviteter, men Hanna och Caroline tycker också att det är viktigt att få komma ut på andra kulturella aktiviteter kopplade till litteratur, till exempel åka och se en teater eller en föreställning. Där beskrivs pengar vara det som begränsar sådana typer av utflykter. Smilla uttrycker att biblioteken har en viktig roll i att uppmuntra läsning och ge läsning ett värde:

Och vi har inget eget skolbibliotek heller. Utan då får vi gå till det lokala biblioteket här. Så det är absolut en stor grej som hade kunnat förändras. Det blir ju också någon typ av signalvärde. Om vi har ett kasst bibliotek som är undanskuffat på någon våning där eleverna knappt är. Det signalerar ju någonting. Så jag tänker absolut att man skulle behöva se till att man har ett inbjudande fräscht bibliotek. (Smilla)

Biblioteken fungerar också som ett stöd i flera av lärarnas beskrivningar. Lasse beskriver att han kan samarbeta med skolbiblioteket för att välja ut böcker till ett specifikt arbetsområde.

Sammanfattning

Resultatet visar att lärare upplever elevers motivation till skönlitterär läsning som komplex men ofta låg, särskilt i början av gymnasiet. Samtidigt framträder en nyanserad bild där motivationen varierar beroende på faktorer som elevgrupp, programtillhörighet och tidigare läsvanor. Yttre motivation, som betyg och krav, beskrivs som en central drivkraft i elevernas läsning, medan inre motivation förekommer mer sällan och kopplas ofta till elevernas bakgrund och erfarenheter av läsning i hemmet. Valet av litteratur framstår som en avgörande faktor för att främja motivation. Lärare betonar vikten av att välja texter som beskrivs som relevanta, begripliga och engagerande för eleverna, samtidigt som de behöver balansera sitt eget engagemang, elevernas intressen och textens svårighetsgrad. Även elevinflytande i litteraturvalet beskrivs som betydelsefullt, men också som en didaktisk utmaning. För att motivera elever till och i skönlitterär läsning beskriver lärarna att de arbetar med olika didaktiska strategier. Dessa innefattar bland annat gemensam läsning, arbete med lässtrategier, strukturerad läsning i etapper samt boksamtal som möjliggör engagemang i samspel med andra. Vidare lyfts vikten av att synliggöra värdet av skönlitterär läsning, både genom undervisningens innehåll och genom att skapa positiva och meningsfulla läsupplevelser. Sammantaget framträder en undervisning som i hög grad präglas av anpassning, struktur och ett aktivt arbete för att stödja och utveckla eleverna inre motivation till skönlitterär läsning.

Diskussion

I föreliggande kapitel diskuteras inledningsvis studiens metod och metodologiska tillvägagångssätt med fokus på styrkor och svagheter. Kapitlet avslutas med en diskussion av studiens resultat med utgångspunkt i självbestämmandeteorins begrepp inre och yttre motivation samt autonomi, kompetens och samhörighet. Resultatet diskuteras också i relation till det rådande forskningsläget.

Metoddiskussion

Valet av att genomföra en kvalitativ intervju med semistrukturerade intervjuer grundar sig i att den kvalitativa ansatsen har möjliggjort en fördjupning i materialet, eftersom respondenterna har kunnat ge utförliga svar med utrymme för att förklara och ge exempel på det som de vill framföra (Bryman, 2018, s. 561). Samtidigt innebär den kvalitativa metoden att resultaten inte kan generaliseras till en större population (Larsen, 2009, s. 27). Därför bör resultatet förstås som kontextbundet och knutet till de deltagande lärarnas erfarenheter. Metodvalet grundar sig i ambitionen att nå en fördjupad förståelse av hur motivation till skönlitterär läsning kan uppfattas och erfaras i undervisningen, snarare än att fastställa generella förklaringar (Larsen, 2009, s. 24).

En möjlig begränsning i studien är den så kallade intervjueffekten, vilket innebär att jag som forskare kan ha påverkat intervjusituationen och deltagarnas svar. Eftersom semistrukturerade intervjuer bygger på interaktion mellan intervjuare och respondent kan både följdfrågor, respons och sättet frågorna formulerades på ha påverkat hur lärarna valde att uttrycka sig (Denscombe, 2016, s. 270–271). Samtidigt gav den semistrukturerade intervjuformen möjlighet att ställa fördjupande frågor och få mer utvecklade och nyanserade svar, vilket stärkte studiens innehållsliga djup. Intervjuerna kan ha skiljt sig åt beroende på hur de utvecklades och vilka följdfrågor som ställdes. Detta har varit viktigt att vara medveten om eftersom det kan påverka jämförbarheten i materialet och därmed försvåra att hitta mönster i respondenternas utsagor (Larsen, 2009, s. 83–84). Efter genomförande har detta inte upplevts som ett betydande problem, då samtliga intervjuer i huvudsak har berört samma centrala teman. Variationerna mellan intervjuerna har snarare bidragit till ett rikare material eftersom det har synliggjort olika perspektiv på liknande frågor. En annan aspekt som kan ha påverkat studiens resultat är att intervjuerna varierade i längd, där det skiljde nästan 20 minuter mellan den kortaste och den längsta intervjun. Detta kan ha inneburit att vissa deltagare gav mer utförliga beskrivningar än

andra, vilket kan ha påverkat materialets djup. Samtidigt behandlades samtliga intervjuer utifrån samma intervjuguide, vilket bidrog till att liknande teman och frågor berördes i alla intervjuer.

Urvalet i studien bestod av en kombination av ett strategiskt urval och ett bekvämlighetsurval, och detta möjliggjorde att relevanta deltagare kunde inkluderas. Samtidigt innebär detta att urvalet delvis påverkades av tillgänglighet, vilket kan ha begränsat variationen i materialet. En annan aspekt som också kan ha påverkat studiens resultat är att två av lärarna är verksamma vid samma skola. Detta kan innebära att deras arbetssätt och syn på motivation och litteraturundervisning i viss mån präglas av gemensamma organisatoriska förutsättningar eller interna kulturer, vilket kan resultera i liknande resonemang och perspektiv. Trots att man utifrån ett syftedrivet urval vill maximera variationen mellan respondenterna (Ingerman, 2021, s. 193), behöver likheter mellan respondenternas utsagor inte nödvändigtvis ses som en begränsning. I denna studie kan de snarare förstås som ett resultat i sig, eftersom det synliggör återkommande erfarenheter och gemensamma utmaningar inom litteraturundervisningen. Det innebär att likheterna inte enbart minskar variationen i materialet, utan också bidrar till att identifiera mönster i lärarnas beskrivningar.

I samband med datainsamlingen publicerades även ett inlägg i en Facebookgrupp för att rekrytera deltagare. Detta kan problematiseras eftersom denna form av rekrytering sannolikt har attraherat lärare med särskilt intresse för skönlitterär läsning och motivation. Urvalet kan därmed ha präglats av en självselektion, där de som valde att delta redan har ett engagemang i frågan (Larsen, 2018, s. 125–126). Samtidigt kan detta också ses som en styrka, eftersom deltagare med särskilt intresse för skönlitterär läsning och motivation sannolikt kan bidra med mer utvecklade reflektioner och erfarenheter. Det kan i sin tur möjliggöra en mer fördjupad förståelse av de didaktiska överväganden som präglar arbetet med att motivera elever till läsning. En annan viktig aspekt var att säkerställa deltagarna som rekryterades genom Facebook-gruppens anonymitet, och därför valdes inlägget att tas bort efter att tillräckligt många deltagare hade rekryterats. Genom att radera inlägget begränsades möjligheten för utomstående att koppla deltagande individer till studien, exempelvis genom kommentarer eller interaktioner på inlägget i gruppen.

Lärarna fick ta del av intervjufrågorna i förväg och detta kan ha påverkat studiens resultat på flera sätt. Det finns en risk att förberedelsen har lett till att lärarna i högre grad formulerade svar

som de uppfattade som önskvärda eller normativt riktiga, snarare än att beskriva sin faktiska praktik. Detta kan innebära att vissa svar präglas av idealföreställningar om undervisning snarare än av faktiska handlingar. I detta sammanhang är det också viktigt att betona att studiens resultat bygger på självrapporterade utsagor, vilket innebär att det speglar lärarnas egna beskrivningar och tolkningar av sin undervisning. Sådana utsagor behöver inte nödvändigtvis överensstämja med den faktiska undervisningspraktiken (Denscombe, 2018, s. 271). Samtidigt kan intervjufrågorna som skickades i förväg ha inneburit att respondenterna hade möjlighet att förbereda sig och formulera mer genomtänkta svar, vilket kan stärka studiens innehållsliga kvalitet.

Det insamlade materialet analyserades med hjälp av en tematisk analys. Valet av tematisk analys bedöms som lämplig i relation till studiens syfte, eftersom metoden möjliggör en systematisk analys av mönster i lärarnas beskrivningar av motivation. Metodens flexibilitet har gjort det möjligt att genomföra en empirinära analys utifrån studiens syfte och frågeställningar (Braun & Clarke, 2006, s. 84–85). Samtidigt innebär denna flexibilitet att jag som skribent ges en aktiv roll i analysprocessen, där teman inte framträder av sig själva utan skapas genom tolkning utifrån redan förvalda ramar. Detta har bidragit till en tydlig analytisk struktur men kan samtidigt ha påverkat vilka aspekter av materialet som har uppmärksammats. Genom att utgå från studiens syfte och frågeställningar finns en risk att andra dimensioner av motivation har fått mindre utrymme. Med denna medvetenhet har samtidigt analysen präglats av en öppenhet för att även identifiera andra mönster.

I studien används Lindwall och Röhlander (2020) som ett komplement till Deci och Ryan (2000) för att tydliggöra de centrala begreppen inom självbestämmandeteorin. Detta kan problematiseras då teorin i sin ursprungliga form formulerades av Deci (1979), och senare av Deci och Ryan (2000), och tolkningar av senare forskare kan innebära en viss förenkling eller omtolkning av begreppen. Samtidigt har Lindwalls och Röhlanders framställning i föreliggande studie använts för att göra teorin mer tillgänglig och kontextualiserad i relation till studiens fokus på undervisning. Deras tolkningar har därmed fungerat som ett stöd och ett komplement i analysen, utan att ersätta den ursprungliga teoribildningen.

Resultatdiskussion

Studiens resultat visar att lärares arbete med att motivera elever till skönlitterär läsning präglas av en balans mellan att använda yttre motivationsfaktorer och att försöka skapa förutsättningar

för inre motivation. Lärarna beskriver generellt elevers motivation till skönlitterär läsning som låg och i hög grad präglad av yttre motivation. Eleverna beskrivs också behöva yttre ramar, krav eller uppgifter för att faktiskt påbörja och fullfölja läsningen, vilket överensstämmer med Tegmark et al. (2022, s. 111–112) bild av att elevers skolrelaterade läsning drivs av betygssträvan. Denna spänning speglar den centrala problematiken att skolans fokus på prestation och mätbarhet riskerar att förskjuta läsning från en meningsskapande till en uppgiftsorienterad aktivitet (Guthrie, 2004, s. 7–8; Nordberg, 2021, s. 75–76).

Autonomi

I resultatet beskrivs elevinflytande, särskilt i relation till val av litteratur, som avgörande för att utveckla inre motivation. När elever får möjlighet att välja texter som upplevs som relevanta eller intressanta ökar deras motivation, vilket pekar på betydelsen av elevernas valmöjlighet i litteraturvalet (Gambrell, 2011, s. 173–176; Tegmark et al., 2022, s. 112; Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2020, s. 32–35). Resultatet visar att autonomi inte nödvändigtvis kräver full valfrihet för att skapa inre motivation, utan kan stödjas genom att läraren gör medvetna val som skapar upplevelser av relevans. Resultatet i föreliggande studie både bekräftar och kompletterar därmed de tidigare studierna genom att visa att elevinflytande och relevans är avgörande även i gymnasieskolans svenskundervisning (Gambrell, 2011, s. 173–176; Tegmark et al., 2022, s. 112; Nevo & Vaknin-Nusbaum, 2020, s. 32–35). Samtidigt nyanserar resultatet denna bild, eftersom lärarna inte beskriver elevinflytande som oproblemiskt. Det framgår att textval alltid sker inom ramen för svenskämnet innehåll, kursens mål och lärarens didaktiska möjligheter och begränsningar. Det innebär att autonomi i praktiken ofta blir begränsad. Eleverna kan ges inflytande, men inte full frihet. Slutsatsen är därför att elevernas upplevelse av autonomi (Deci & Ryan, 2000, s. 233–234) är en central men begränsad resurs för att utveckla inre motivation i litteraturundervisningen. Här framträder en spänning mellan idealet om självbestämmande och skolans styrning. Att denna spänning synliggörs i svenskundervisningen kan bero på ämnesplanens betoning på att litteraturundervisningen både ska främja läslust och samtidigt uppfylla ämnesplanens krav på analys och bedömning (Skolverket, u.å.-a).

Kompetens

I studiens resultat framträder behovet av kompetens som en central faktor för huruvida eleverna förmår engagera sig i skönlitterär läsning. Lärarnas beskrivningar av att anpassa arbetssätten efter textens svårighetsgrad och elevgruppen är exempel på hur lärarna tillgodoser elevernas behov av kompetens (Deci & Ryan, 2000, s. 234). Lärarna återkommer flera gånger till

elevernas behov av att förstå texter för att utveckla inre motivation, vilket visar kopplingen mellan motivation och kompetens (Deci & Ryan, 2000, s. 234; Lindwall & Röhlander, 2020, s. 80–81; Gambrell, 2011, s. 73–76; Guthrie, 2004, s. 1). Lärarna ger exempel på flera didaktiska arbetssätt för att utveckla elevernas kompetens, bland annat frågor till texten, boksamtal och att bryta ned läsningen i mindre, hanterbara delar. Dessa arbetssätt beskrivs skapa förutsättningar för eleverna att bemästra texten, vilket i linje med självbestämmandeteorin är avgörande för att eleverna ska känna sig kompetenta (Deci & Ryan, 2000, s. 234). En slutsats som kan dras i föreliggande studie är att lärarna spelar en avgörande roll för att utveckla elevernas kompetens, och därmed deras inre läsmotivation.

Samhörighet

Resultatet visar att det finns en koppling mellan samhörighet och motivation, där samhörighet beskrivs som avgörande för att utveckla inre motivation (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Lärarna i föreliggande studie beskriver att läsningen kan upplevas som meningsfull och engagerande när eleverna får möjlighet att diskutera litteraturen tillsammans med andra, vilket beskrivs främja elevernas inre motivation. I resultatet framstår boksamtal och gruppdiskussioner som centrala metoder för samhörighet, något som även tidigare forskning lyfter som betydelsefullt för elevernas läsmotivation (Nordberg, 2021, s. 78). Lärarna i föreliggande studie beskriver också hur samtal och diskussioner kan vara ett lärtillfälle för eleverna där de hjälper varandra och på så sätt får möjlighet att förstå det som upplevs som svårt. Denna typ av social interaktion har i tidigare studier visats vara central för att utveckla läsmotivation, där samtalen fungerar som en drivkraft för både förståelse och motivation (Guthrie, 2004, s. 12–13; Gambrell, 2011, s. 73–76). Samhörighet blir därmed inte enbart en fråga om gemenskap, utan också om lärande. I boksamtalen får eleverna tillgång till andra perspektiv, associationer och tolkningar, vilket kan fördjupa deras förståelse för texten. Samtidigt kan läsning genom samtal få en mer personlig och social betydelse, där elever ges möjlighet att relatera innehållet till egna erfarenheter och till andras perspektiv, exempelvis i frågor som rör relationer, värderingar och identitet (Howard, 2011, s. 46). I resultatet framgår att elevernas förståelse kan fördjupas i boksamtal, vilket kan utveckla deras kompetens, samtidigt som boksamtalet kan stärka deras upplevelse av att ingå i ett meningsfullt socialt sammanhang. Därför är en slutsats att det finns ett positivt samband mellan samhörighet och kompetens, där boksamtal kan skapa förutsättningar för båda behoven.

I resultatet beskrivs boksamtal också som en motivationsfaktor i sig, eftersom eleverna behöver förbereda sig inför samtalen. Det kan skapa en drivkraft att läsa, men i linje med

självbestämmandeteorin (Deci, 1971, s. 105–106) kan det också förstås som en form av yttre motivation eftersom läsningen sker för att uppfylla krav snarare än av eget intresse. Slutsatsen är att samtal och diskussioner både rymmer möjlighet till ökad inre motivation genom gemenskap och meningsskapande, och inslag av yttre motivation kopplade till skolans struktur och krav. Detta illustrerar hur samma didaktiska arbetsätt kan stödja flera motivationsformer samtidigt. Ett boksamtal kan exempelvis upplevas som ett krav att förbereda sig inför, men också som ett tillfälle där texten blir engagerande genom mötet med andra.

Inre och yttre motivation

Relationen mellan inre och yttre motivation är central i resultatet. Lärarna beskriver att elever motiveras av yttre faktorer som uppgifter, prov och betyg, vilka beskrivs som nödvändiga för att få elever att genomföra läsning. Samtidigt är flera av lärarna kritiska till den yttre motivationen och beskriver att målet är att hitta inre motivation. Denna dubbelhet kan problematiseras utifrån självbestämmandeteorin eftersom yttre belöningar kan hämma den inre motivationen (Deci, 1971, s. 109–112; Deci & Ryan, 2000, s. 241–243). Ur detta perspektiv finns det goda skäl att vara kritisk till en litteraturundervisning som alltför starkt bygger på yttre krav. Samtidigt visar resultatet att en uppdelning mellan inre och yttre motivation inte fullt ut fångar hur motivation fungerar i skolans praktik. Lärarnas beskrivningar visar att yttre motivation kan fungera som en ingång till läsning, och i ett senare skede även till inre motivation. Elever börjar läsa för att de måste, men genom mötet med en engagerande text kan motivationen förändras under läsningens gång. Föreliggande studie nyanserar därför bilden av yttre motivation och visar att den inte nödvändigtvis står i motsats till inre motivation. Resultatet visar att elevernas läsning ofta inleds inom ramen för yttre motivation, men att lärarna genom sina didaktiska val försöker skapa villkor för att denna motivation gradvis ska röra sig i riktning mot inre motivation.

Komplexiteten mellan inre och yttre motivation synliggör den spänning som Nordberg (2021, s. 73, s. 78) diskuterar mellan litteratur som meningsskapande aktivitet och litteratur som medel för prestation och mätbarhet. Lärarna i föreliggande studie beskriver inte läsning som antingen upplevelse eller färdighetsträning, utan som något som ständigt rör sig mellan dessa poler. De vill erbjuda läsning som engagerar, berör och öppnar perspektiv, men de arbetar samtidigt i en skolpraktik där läsning ofta måste motiveras genom uppgifter och betygsgrundande moment. Yttre motivation framstår därmed inte bara som ett problem, utan också som en praktisk realitet.

Att denna balansgång är didaktisk betydelsefull stöds av tidigare forskning som visar att inre motivation har starkare samband med både läsningens omfattning och elevers läsutveckling än yttre motivation (Schaffner et al., 2012, s. 371–372; Retelsdorf et al., 2011, s. 551; Chambers Cantrell et al., 2018, s. 422). Detta stärker bilden av att lärarnas strävan att nå bortom den yttre motivationen inte bara är didaktiskt önskvärd, utan också forskningsmässigt välgrundad, samtidigt som användningen av yttre motivationsfaktorer framstår som en nödvändig del i skolans realitet.

I föreliggande studie framträder en läskontext där digitala medier och sociala normer utmanar läsningens status. Att vissa elevgrupper visar lägre engagemang kan relateras till hur läsning formas av föreställningar om exempelvis maskulinitet (Asplund et al., 2021, s. 2015–216), vilket gör motivation till en social snarare än enbart individuell fråga. Samtidigt framträder både i föreliggande studie och i tidigare forskning en bild av att skönlitteratur ges allt mindre utrymme i skolan, och läses av allt färre elever (Vinterek et al., 2022, s. 127–128). I en skolkontext där elever inte ser det inneboende värdet av skönlitteratur blir lärarna i denna studies beskrivningar av användning av yttre motivationsfaktorer begripliga. Samtidigt riskerar en betoning på yttre faktorer att förstärka synen på läsning som något som enbart görs för att uppfylla skolans krav. Resultatet visar dock att lärarna aktivt försöker motverka detta genom att synliggöra läsningens egenvärde. När lärarna beskriver författarbesök, kulturella aktiviteter, läsning på lektionstid eller försök att skapa en särskild stämning kring böcker, kan detta förstås som försök att signalera att läsning har ett värde i sig, vilket Gambrell (2011, s. 176) lyfter som en didaktisk förutsättning för att utveckla elevernas läsmotivation. Lärarnas arbete kan därmed tolkas som ett försök att återupprätta skönlitteraturens legitimitet och status i klassrummet.

Avslutning

Studiens resultat visar sammantaget att lärares arbete med att motivera elever till skönlitterär läsning präglas av ett ständigt förhållande mellan styrning och självbestämmande, mellan tillgänglighet och utmaning och mellan läsning som skoluppgift och läsning som meningsskapande erfarenhet. I relation till läraryrket synliggör detta betydelsen av att skapa undervisning som både stöttar och utmanar elever i deras läsning. Studien har bidragit till en ökad förståelse för hur didaktiska val och undervisningens utformning, men även hur skolans fokus på det mätbara, kan påverka elevers motivation till skönlitterär läsning. Den visar också att arbetet med att väcka läsmotivation inte enbart är en individuell fråga, utan också en social.

Vidare forskning

Efter avslutad studie har flera frågor väckts som inte har kunnat besvaras inom ramen för denna studie. Dessa frågor rör framför allt hur elever själva upplever de didaktiska arbetsätt som lärare beskriver som motiverande. För framtida studier hade det därför varit relevant att inkludera elevers egna perspektiv på motivation. Detta skulle kunna bidra till en fördjupad förståelse av den diskrepans som framträder i denna studie mellan lärares intentioner och elevers upplevelser av relevans. Vidare skulle longitudinella studier kunna undersöka hur elevers läsmotivation utvecklas över tid, särskilt i relation till övergången mellan olika skolformer. Det vore också värdefullt att studera hur olika didaktiska arbetsätt, så som boksamtal eller elevstyrda textval, påverkar elevers motivation i praktiken. Sist men inte minst hade det varit intressant att undersöka huruvida den nya läroplanen öppnar upp för en litteraturundervisning som i högre grad bygger på motivation och engagemang, och hur det praktiseras i undervisningen.

Referenser

- Alvehus, J. (2023). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok* (3. uppl.). Liber.
- Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål: Om metoder och forskning på det läsfrämjande området* (Kulturrådets skriftserie 2015:3). Statens kulturråd.
https://www.kulturradet.se/globalassets/start/publikationer/2015/med-lasning-som-mal/med-lasning-som-mal_tg.pdf
- Asplund, S., Kontio, J., & Olin-Scheller, C. (2021). Texten bakom texten: Böcker, mobiltelefoner och manliga läsare på Bygg- och anläggningsprogrammet. I J. Kontio & S. Lundmark (Red.), *Yrkesdidaktiska dilemman* (s. 205–230). Natur & Kultur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3. uppl.). Liber.
- Chambers Cantrell, S., Rintamaa, M., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2018). Rural Adolescents' Reading Motivation, Achievement and Behavior across Transition to High School. *The Journal of Educational Research*, 111(4), 417–428.
<https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1284737>
- ChatPDF. (2026). *ChatPDF* [Large language model]. <https://www.chatpdf.com/>
- Deci, E. (1971). Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115. <https://doi.org/10.1037/h0030644>
- Deci, E., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goals Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (3. uppl.). Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4. uppl.). Studentlitteratur.
- Farran-Lee, L., & Paulsson, A. (2024, 27 november). *Johan Pehrson (L): "Studenter som inte orkar läsa måste träna på det"*. <https://www.svt.se/kultur/johan-pehrson-l-om-laslarmet-mycket-allvarligt>
- Gambrell, L. B. (2011). Seven Rules of Engagement: What's Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178.
<https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket, stärk lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt för och med andraspråkselever* (4. uppl.). Hallgren & Fallgren.

- Guthrie, J. T. (2004). Teaching for Literacy Engagement. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 1–30. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3601_2
- Hedemark, Å., & Jonsson, E. (2021). Läsning för framtidens samhällsmedborgare: En studie av dåtidens och nutidens svenska kulturpolitiska debatter om barns läsning. *Nordisk kulturpolitisk tidskrift*, 24(2), 120–138. <https://doi.org/10.18261/issn.2000-8325-2021-02-03>
- Howard, V. (2011). The Importance of Pleasure Reading in the Lives of Young Teens: Self-identification, Self-construction and Self-awareness. *Journal of Librarianship and Information Science*, 43(1), 46–55. <https://doi.org/10.1177/0961000610390992>
- Hultgren, F., Johansson, M., & Bjur, L. (2017). *Läsmiljö: Att skapa rum för läsande*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR149058>
- Ingerman, Å. (2021) Fenomenografi. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (s. 187–206). Studentlitteratur.
- Jerrim, J., & Moss, G. (2019) The Link between Fiction and Teenagers' Reading Skills: International Evidence from the OECD PISA Study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181–200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- Kalsum, U., Suwarno, B., & Dharmayana, I. W. (2018). The Effect of Concept Oriented Reading Instruction (CORI) Strategy Toward Student's Reading Comprehension. *Journal of Applied Linguistics and Literature*, 2(1), 60–71. <https://doi.org/10.33369/joall.v2i.5870>
- Larsen, A. (2009). *Metod helt enkelt: En introduktion till samhällsvetenskaplig metod* (1. uppl.). Gleerups.
- Larsen, A. (2018). *Metod helt enkelt: En introduktion till samhällsvetenskaplig metod* (2. uppl.). Gleerups.
- Lindwall, M., & Röhländer, O. (2020). *Motivationsrevolutionen: från temporär tändning till livslång låga*. Bokförlaget Forum.
- Maryatiningsih, R. R., & Abduh, M. (2024). Reading Interest and Teacher's Efforts in Increasing Reading Interest for Elementary Schools. *Lectura (Online)*, 15(1), 39–50. <https://doi.org/10.31849/lectura.v15i1.16353>
- Mediemyndigheten. (2021, 11 oktober). *Minskat läsande i nästan alla åldrar*. Hämtad 2026-05-08, från <https://mediemyndigheten.se/nyhetsrum/nyhetslista/2021/minskat-lasande-i-nastan-alla-aldrar/>
- Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2020). Enhancing Motivation to Read and Reading Abilities in First Grade. *Educational Psychology (Dorchester-on-Thames)*, 40(1), 22–41. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1635680>

- Nordberg, O. (2021). Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhällsliga relevans. *Utbildning och lärande*, 15(2), 63–84. <https://doi.org/10.58714/ul.v15i2.11248>
- Nordberg, O. (2020). *Litteraturdidaktik: Teori, praktik, relevans, potential*. Liber.
- OpenAI. (2026). *ChatGPT* [Large language model]. <https://chatgpt.com>
- Palmström, O. (2023, 16 maj). *Skolministern: "Inget mindre än en katastrof"*. <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/skolministern-inget-mindre-an-en-katastrof>
- Renberg, B. (2015). Läsa. I B. Renberg & I. Friberg. *Svensklärarens påverkan och praktik: På spaning efter konsten att undervisa* (s. 155–222). Studentlitteratur.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the Effects of Motivation on Reading Performance Growth in Secondary School. *Learning and Instruction*, 21(4), 550–559. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruct.2010.11.001>
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(8), 369–385. <https://doi.org/10.1002/rrq.52>
- Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications* (4. uppl.). Pearson.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2016). *Motivation och lärande* (2. uppl.). Natur & Kultur.
- Skolverket. (2023). *PISA 2022: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Hämtad 2026-03-22, från <https://www.skolverket.se/getFile?file=12177>
- Skolverket. (u.å.-a). *Svenska* [ämnesplan 2025]. Hämtad 2026-04-20, från <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?version=1#SVEN>
- Skolverket. (u.å.-b). *Svenska* [ämnesplan 2011]. Hämtad 2026-04-20, från <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-amnen-och-kurser-i-gymnasieskolan-gy11/hitta-program-och-amnesplaner-i-gymnasieskolan-gy11/search/subjects/SVE?v=8#SVE>
- Skolverket. (2025). *Läroplan för gymnasieskolan*. Hämtad 2026-04-20, från https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan#/curriculums/LGY2025?schoolType=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS×pan=LATEST
- Tegmark, M., Alatalo, T., Vinterek, M., & Winberg, M. (2022). What Motivates Students to Read at School? Students Views on Reading Practices in Middle and Lower-secondary School. *Journal of Research in Reading*, 45(1), 100–118. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12386>

- TurboScribe. (2026). *TurboScribe* [Large language model]. <https://turboscribe.ai/>
- Turner, J., & Paris, S. G. (1995). How Literacy Tasks Influence Children's Motivation for Literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662–673.
<http://proxy.library.ju.se/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/how-literacy-tasks-influence-childrens-motivation/docview/203266461/se-2?accountid=11754>
- Utbildningsdepartementet. (2024, 31 januari). *Regeringen satsar på ökad lästid och minskad skärmtid*. Regeringen. Hämtad 2026-01-21, från <https://www.regeringen.se/artiklar/2024/01/regeringen-satsar-pa-okad-lastid-och-minskad-skarmtid/>
- Vetenskapsrådet. (2024). *God forskningssed 2024*.
<https://www.vr.se/download/18.4c9f221a191e4edf9053a474/1727853946433/God%20forsknings%20VR%202024.pdf>
- Vinterek, M., Winberg, M., Tegmark, M., Alatalo, T., & Liberg, C. (2022). The Decrease of School Related Reading in Swedish Compulsory School – Trends Between 2007 and 2017. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 119–133.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833247>
- Wide, U., & Hakeberg, M. (2021). Individuella intervjuer. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder helt enkelt!* (s. 77–94). Studentlitteratur

Bilaga A – Intervjuguide

1. *Bakgrund:*

- Hur länge har du varit verksam lärare?
- Vilket/vilka program undervisar du på just nu?

2. *Skönlitterär läsning i undervisningen:*

- Hur arbetar du vanligtvis med skönlitterär läsning i din undervisning?

3. *Elevs motivation:*

- Hur upplever du generellt elevs motivation till skönlitterär läsning?
- Hur märker du att elever är motiverade respektive omotiverade att läsa?
- Upplever du att motivation skiljer sig mellan olika program?

4. *Material:*

- Hur brukar du tänka kring val av skönlitterära texter i undervisningen?
- Vilken betydelse upplever du att textvalet har för elevs motivation att läsa?
- Hur tänker du kring att texter ska kännas relevanta, engagerande och/eller utmanande för elever?
- Hur mycket inflytande får elever över vad/hur de läser? Fritt vs styrt urval?

5. *Didaktiska val:*

- Vilka arbetssätt eller aktiviteter upplever du fungerar särskilt bra för att skapa motivation?
- Kan du ge exempel på konkreta upplägg eller arbetssätt från din undervisning?

6. *Stöd i läsningen:*

- Hur arbetar du för att elever ska känna att de klarar av att läsa även mer utmanande texter?
- Vilket typ av stöd brukar eleverna få under läsning?

7. *Samtal om litteratur:*

- Hur arbetar du med samtal eller diskussioner om skönlitteratur i undervisningen?
- Hur upplever du att sådana samtal påverkar elevs motivation att läsa?

8. *Bedömning:*

- Hur påverkar uppgifter/prov/betyg elevs motivation enligt dig?
- Hur försöker du balansera mellan att ställa krav på läsning och samtidigt skapa motivation hos eleverna?

9. *Avslutande frågor:*

- Tänk på skolans/svenskundervisningen/andra förutsättningar. Vad hade du velat förändra för att stärka motivationen?
- Är det någonting viktigt kring motivation och skönlitterär läsning som vi inte pratat om, och som du tycker är viktigt att ta upp?

Bilaga B – Samtyckesblankett

Hej!

Jag studerar till ämneslärare med inriktning mot gymnasiet och ska nu skriva mitt examensarbete i ämnet svenska. Temat för examensarbetet rör inre och yttre motivation till skönlitterär läsning i litteraturundervisningen på gymnasiet. Det som ska undersökas är hur lärare arbetar för att motivera elever till och i skönlitterär läsning.

Materialet till studien kommer att samlas in genom intervjuer. Intervjuerna kommer att spelas in, och jag kommer under intervjun att föra anteckningar. Allt inspelat material kommer att hanteras konfidentiellt. Dessutom kommer materialet att förvaras enligt GDPR på ett säkert sätt. Det inspelade materialet kommer *enbart* att användas till föreliggande studie. Materialet kommer att aidentifieras och sedan raderas efter att studien har avslutats. Det kommer inte på något sätt att gå att knyta dig till studien.

Deltagandet är frivilligt och du har rätt att avbryta ditt deltagande när som helst och utan att ange någon anledning.

Om du har några frågor om studien, hör gärna av dig till mig.

Med vänliga hälsningar,

Ida Liberg

Mejl: xxx@xxx

Genom att skriva under här nedanför intygar du att du tagit del av informationen ovan.

1. *Accepterar du att delta i studien?*

Ja, jag accepterar att delta i studien och godkänner att mina personuppgifter behandlas för utbildningsändamål i enlighet med ovanstående information.

2. *Om du deltar i studien, godkänner du att dina personuppgifter även behandlas för forskningsändamål?*

Ja, jag godkänner att mina personuppgifter behandlas för forskningsändamål.

Nej, jag vill inte att mina personuppgifter behandlas för forskningsändamål.

Namnsteckning:

Namnförtydligande:
