



JÖNKÖPING UNIVERSITY

*School of Education and  
Communication*

# ”Man har annat att göra än att bara läsa”

En fokusgruppstudie om gymnasieelevers inre och yttre motivation till skönlitteratur i svenskundervisningen

**KURS:** Svenska IVb, 91-120hp

**PROGRAM:** Ämneslärarprogrammet, ämnet svenska

**FÖRFATTARE:** Tilda Davet

**EXAMINATOR:** Simon Wessbo

**TERMIN:** VT2026

## SAMMANFATTNING

---

Tilda Davet

### **”Man har annat att göra än att bara läsa”**

En fokusgruppstudie om gymnasieelevers inre och yttre motivation till skönlitteratur i svenskundervisningen

### **”There’s more to do than just read”**

A focus group study of upper secondary school students intrinsic and extrinsic engaging with literary fiction in Swedish language instruction

Antal sidor: 35

---

Motivationen till skönlitterär läsning bland barn och unga minskar. Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om hur gymnasieelever upplever sin motivation till skönlitterär läsning samt att belysa vilka undervisningsrelaterade faktorer eleverna själva upplever kan stärka deras intresse och motivation för skönlitterär läsning. Syftet uppfylls genom tre frågeställningar: hur beskriver gymnasieelever sin motivation till skönlitterär läsning, vilka faktorer upplever eleverna påverkar deras motivation till skönlitterär läsning, hur beskriver eleverna att deras motivation till skönlitterär läsning kan främjas i undervisningen. Med utgångspunkt i självbestämmandeteorin och baserat på fokusgruppssamtal synliggör studien gymnasieelevers upplevelser av motivation till läsning i och utanför klassrummet. Resultatet visar att eleverna har en övervägande negativ syn på skönlitterär läsning och främst motiveras av yttre motivation i form av betyg och bedömning. På fritiden exkluderas läsningen på grund av andra aktiviteter, främst på grund av läsningens låga tempo.

The motivation for reading fiction among children and adolescents is declining. The aim of the present study is to contribute knowledge about how upper secondary school students perceive their motivation for reading fiction, as well as to identify instructional factors that students themselves perceive as capable of enhancing their interest and motivation. The aim is addressed through three research questions: how upper secondary students describe their motivation for reading fiction, which factors they perceive as influencing this motivation, and how they believe motivation for reading fiction can be fostered in educational settings. Drawing on Self-Determination Theory and based on focus group discussions, the study highlights upper secondary students’ experiences of motivation for reading both in and outside the classroom. The findings indicate that students generally hold a negative attitude toward reading fiction and are primarily driven by extrinsic motivation, such as grades and assessment. In their leisure time, reading is often deprioritized in favor of other activities, largely due to its perceived slow pace.

---

**Nyckelord:** motivation, skönlitterär läsning, svenskundervisning, gymnasieskolan

**Key words:** motivation, fiction reading, Swedish language teaching, upper secondary school

---

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Syfte och frågeställningar.....	3
<b>2. Bakgrund</b> .....	<b>3</b>
2.1 Styrdokumentens syn på läsning i svenskämnet.....	3
2.2 Motivation.....	4
<b>3. Tidigare forskning</b> .....	<b>5</b>
3.1 Elevers motivation till skönlitterär läsning.....	5
3.2 Den tvådelade läsningen.....	8
<b>4. Teori</b> .....	<b>9</b>
4.1 Självbestämandeteorin.....	9
<b>5. Metod och material</b> .....	<b>11</b>
5.1 Fokusgrupper.....	11
5.2 Urval.....	12
5.3 Datainsamling.....	13
5.4 Analys av material.....	14
5.5 Etiska överväganden.....	14
5.6 Artificiell intelligens.....	15
<b>6. Resultat</b> .....	<b>16</b>
6.1 Elevernas syn på skönlitterär läsning.....	16
6.2 Skönlitterär läsning i klassrummet.....	18
6.2.1 Lärarens bokval.....	18
6.2.2 Tidskrävande.....	18
6.2.3 Distraction av annat.....	20
6.2.4 Betyg och bedömning.....	21
6.3 Främjande faktorer till läsmotivation.....	22
6.4 Sammanfattning.....	25
<b>7. Avslutande diskussion</b> .....	<b>26</b>
7.1 Resultatdiskussion.....	26
7.2.1 Gymnasieelevers motivation till skönlitterär läsning.....	27
7.2.2 Bedömning i litteraturundervisningen.....	29
7.2.3 Det komplicerade litteraturvalet.....	30
7.2 Metoddiskussion.....	32
<b>8. Avslutning</b> .....	<b>34</b>
8.1 Vidare forskning.....	34
<b>9. Referenslista</b> .....	<b>36</b>
<b>Bilagor</b> .....	
Bilaga A: Intervjuguide.....	

*Bilaga B: Informationsbrev och samtyckesblankett* .....

# 1. Inledning

Att elever uttrycker sig frågande till varför skönlitteratur ska läsas är vanligt förekommande i svenska klassrum (Skolverket, 2017, s. 38). Detta står i kontrast till ett alltmer textintensivt samhälle där behovet av att framtidens medborgare aktivt behöver tränas i läsning och informationshantering (Andersson, 2015, s. 7). Den ökade textbaseringen ställer krav på den svenska skolan då den ses som en avgörande del i att utveckla eleverna till fungerande samhällsmedborgare i dagens digitala samhälle (Heath & Lingman, 2023, s. 3, s. 12). I läroplanen för gymnasieskolan står det att “skolväsendet vilar på en demokratisk grund” [...] och skollagen fastslår att “elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden” (Skolverket, 2025, kap 1). För att möjliggöra att eleverna kan vara en del av det demokratiska och textbaserade samhället är det avgörande att eleverna utvecklar sin förmåga att kunna läsa och tillgodogöra sig information. Även i ämnesplanen framgår vikten av att läsa skönlitteratur, “[k]ärnan i ämnet svenska är språk och litteratur. Språket är människans främsta redskap för reflektion, kommunikation och kunskapsutveckling” (Skolverket, u.å, ämnesplan). På så sätt beskrivs förmågan att kunna läsa som en central del i elevernas utveckling till demokratiska samhällsmedborgare. Därför är det problematiskt att elevernas motivation till läsning av skönlitteratur sjunker.

Den sjunkande motivationen hos elever beskrivs även av Gärdenfors (2010, s. 79) som problematisk då motivation som drivkraft hos eleven är avgörande för att möjliggöra lärande, antingen genom yttre eller inre motivation. Inre motivation innebär att eleven upplever motivation inifrån och utför en handling för att handlingen i sig är lustfylld och inte på grund av det beröm eleven får när hen utför handlingen (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s. 57). Yttre motivation innebär i stället att eleven utför en handling på grund av yttre drivkrafter, till exempel strävan efter höga betyg, uppfylla vårdnadshavares krav eller viljan att bli behörig till högre utbildningar (Gärdenfors, 2010, s. 79). Den inre motivationen har det senaste minskat drastiskt hos elever och ersatts av yttre motivation. Förskjutningen beskrivs som problematisk då eleven inte längre ser läsningen som en tillfredställande aktivitet trots dess centrala del i det svenska samhället (Gärdenfors, 2010, s. 81–82).

Att elevers motivation till läsning har förändrats över tid visar flera internationella studier så som PISA-testerna (OECD, u.å) och PIRLS (Skolverket, 2017, s. 10, s.14). Enligt PIRLS läser svenska barn mindre och en ansenlig del av eleverna ger uttryck för att de inte

tycker om läsning, vilket är en skillnad jämfört med tidigt 2000-tal (Skolverket, 2017, s. 10, s.14). Denna förändring syns även i de PISA-tester som genomfördes mellan år 2000 och 2012 då de svenska eleverna inledningsvis år 2000 hade ett högt läsintrasse i relation till andra nationer, till att år 2012 befinna sig under medelvärdet (Skolverket, 2001, s. 53; Skolverket, 2004, s. 132; Skolverket, 2007, s. 90; Skolverket, 2010, s. 91; Skolverket, 2013, s. 133–134). När testerna återigen genomfördes 2018 och 2021 presterade de svenska eleverna över medelvärdet i läsförståelse. Samtidigt visar enkäter som genomförs med eleverna i samband med PISA-testerna att deras intresse och motivation till att läsa fortsätter att minska (Skolverket, 2019, s. 55; Skolverket 2022, s. 61).

Elevers bristande inre motivation till läsning menar Nordberg (2021, s. 64) kan bero på att det finns ett ständigt pågående spänningsfält inom litteraturundervisningen i skolan som lärare behöver ta hänsyn till. Den ena sidan representerar kravet på mätbarhet av elevernas förmåga och andra sidan är estetiska upplevelser samt bildningsperspektivet. Denna konflikt beskrivs pågå konstant och kan ses som en förklaring till litteraturundervisningens komplexitet. Föreliggande studie ämnar undersöka elevernas motivation till läsning med utgångspunkt i detta spänningsfält för att lyfta fram elevernas perspektiv. Tidigare forskning om elevers motivation till läsning (Economou, 2021, s. 100; Nordberg, 2021, s. 69; Varga & Davydenko, 2023, s. 10) har lämnat lärare och elevers erfarenheter utanför. Detta indikerar på att en forskningslucka existerar gällande gymnasieelevers syn på skönlitterär läsning inom svenskämnet. Genom att synliggöra elevernas perspektiv är förhoppningen att bidra med kunskap som kan stödja lärare och skolutveckling i utformningen av svenskundervisningen samt möjliggöra en undervisning som tar sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter för att främja lärande.

## 1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studie är att bidra med kunskap om hur gymnasieelever upplever sin motivation till skönlitterär läsning samt belysa vilka undervisningsrelaterade faktorer eleverna själva upplever kan stärka deras intresse och motivation för skönlitterär läsning. Syftet ska uppfyllas genom följande frågeställningar:

1. Hur beskriver gymnasieelever sin motivation till läsning av skönlitteratur?
2. Vilka faktorer upplever eleverna påverkar deras motivation till skönlitterär läsning i svenskklassrummet?
3. Hur beskriver elever att deras motivation till skönlitterär läsning kan främjas i undervisningen?

## 2. Bakgrund

I följande kapitel redogörs först de aktuella styrdokument, lgy25 och ämnesplanen för svenskämnet på gymnasiet gällande skönlitterär läsning innan begreppet *motivation* definieras. Både styrdokumentet och begreppet motivation är viktiga delar för att förstå elevernas syn på skönlitterär läsning.

### 2.1 Styrdokumentens syn på läsning i svenskämnet

I ämnesplanen för svenska på gymnasiet är läsning ett av ämnets centrala delar. Förmågan att kunna läsa ska utvecklas och fördjupas under gymnasietiden och beskrivs som en given del i elevernas bildningsutveckling. Dessutom ska eleverna läsa ”ofta och i riklig omfattning” (Skolverket, u.å, ämnets syfte) och utveckla samt bibehålla ett läsintresse. Detta lämnar ett tolkningsutrymme för varje enskild lärare gällande hur eleverna ska motiveras och intressera sig för att läsa ofta och i riklig omfattning. På så sätt är sannolikheten stor att svenskundervisningen konstrueras och bedrivs på varierande sätt beroende på lärarens samt elevernas relation till skönlitteratur (Skolverket, u.å).

I ämnesplanen för gymnasiet, ämnet svenska, (Skolverket, u.å) framgår det att undervisningen ska ”stimulera elevernas läsintresse, stärka deras tilltro till sin egen språkliga förmåga samt främja deras personliga utveckling och vilja att söka ny kunskap” (Skolverket,

u.å, syfte). På så sätt är det framträdande att svenskundervisningen ska eftersträva att eleverna upplever ett läsintrasse under gymnasietiden och att läsningen bidrar till en personlig utveckling. Lgy25 lyft betonar vikten av att gymnasielevorna utvecklar en läsförmåga för att kunna vara en del av samhället då "[e]levorna ska [...] kunna orientera sig och agera i en komplex verklighet med stort informationsflöde, ökad digitalisering och snabb förändringstakt" (Skolverket, 2025, kap 1). Även i denna skrivelse är det framträdande att eleverna behöver tränas i att inhämta information genom bland annat läsning. Läsningen beskrivs även vara en central del i elevernas utveckling till fungerande samhällsmedborgare utifrån skolans demokratiuppdrag.

I svenskämnets centrala innehåll i svenska nivå 1, 2 och 3 beskrivs att eleverna ska läsa skönlitteratur från olika epoker som är författad av både kvinnor och män. De betygskriterier som elevernas läsförmåga bedöms utifrån är följande, "[E]leven läser skönlitteratur och visar godtagbar läsförståelse" (Skolverket, u.å, betygskriterier). Skolverkets skrivelser visar därför att kraven på att läsning av skönlitteratur ska integreras under samtliga gymnasieår och kräver att den undervisande läraren kontinuerligt integrerar läsning i sin undervisning.

## 2.2 Motivation

Enligt Ryan och Deci (2000, s. 69) är motivation ett mångfacetterat begrepp som innefattar flera aspekter såsom yttre påtryckningar och inre intressen. Således kan motivation uppfattas från två håll, antingen inifrån eller utifrån. Detta benämner Deci och Ryan som inre och yttre motivation, där inre motivation innebär att individen utför en handling för att hen genuint vill. Den yttre motivationen innebär i stället att individen utför handlingen på grund av yttre faktorer till exempel beröm eller för att uppfylla samhällets förväntningar på samhällsmedborgaren (2000, s. 69).

Deci och Ryans forskning om motivation har fått genomslag inom det aktuella forskningsfältet och Skaalvik och Skaalvik (2016) utgår från deras forskning när de presenterar elevers motivation ur ett skolperspektiv. För att lärsituationen ska vara optimal för eleven skriver Skaalvik och Skaalvik (2016, s. 57–58) att eleven behöver drivas av en inre motivation. Den motivation som kommer inifrån individen ses som en grundläggande drivkraft till att närma sig målet. Om eleven i stället utför en handling för att hen vill få beröm eller

betyg av utomstående personer, till exempel lärare eller vårdnadshavare drivs eleven av yttre motivation. Den främsta skillnaden mellan inre- och yttre motivation menar Skaalvik och Skaalvik (2016, s. 57–59) är elevens eget intresse för handlingen. För att öka elevens chans till inre motivation är det centralt att den undervisande läraren bedriver en motivationsfrämjande undervisning. Trots en motiverande undervisning är det inte realistiskt att samtliga elever konstant ska uppskatta alla skolämnen. För att eleverna ska motiveras till undervisningen även när en inre motivation inte existerar behöver läraren skapa en obunden yttre motivation för att medvetandegöra eleverna att skolarbetet är betydelsefullt även när den inre motivationen är bristfällig (Skaalvik & Skaalvik, 2016, s. 57–59).

### 3. Tidigare forskning

I följande kapitel synliggörs det litteraturdidaktiska forskningsfältet som föreliggande studie ämnar bidra till. Vid genomgång av den tidigare forskningen framträdde två separata teman. Dessa två teman var följande: *elevs motivation till skönlitterär läsning* och *den tvådelade läsningen*. Därför har nedanstående kapitlet delats upp med utgångspunkt i dessa två teman.

#### 3.1 Elevers motivation till skönlitterär läsning

Enligt Nordberg (2021, s. 78–79) sjunker elevers motivation till skönlitterär läsning i skolan sett ur ett historiskt perspektiv. Detta menar Nordberg är på grund av Skolverkets styrdokument och litteraturundervisningens koncentrerade innehåll. Styrdokumentet resulterar i att läraren behöver bedriva en undervisning som ständigt fortgår oavsett om eleverna uppfattar innehållet som lätt eller svårt, för att undervisningen ska ligga i linje med den strikta tidsramen läraren har att förhålla sig till. På så sätt finns det ingen möjlighet till att stanna upp under läsningens gång, vilket eleverna upplever som en nackdel i litteraturundervisningen. Deras njutning och motivation till skönlitterär läsning hamnar i periferin medan att ta sig igenom litteraturen hamnar i förgrunden. Nordberg menar därför att elevers motivation till läsning ofta osynliggörs då fokus riktas mot elevernas prestationer och innehållet i ämnet. Detta motiverar föreliggande studies fokusområde genom att just rikta fokus mot elevernas perspektiv och inte endast Skolverket och övrig personal inom skolväsendet. Vidare förklarar Nordberg (2021, s. 79) att verksamma svensklärare på gymnasiet har svårt att besvara frågan varför skönlitteratur ska läsas inom svenskämnet. I relation

till att barn och ungas läsförmåga sjunker enligt bland annat PISA-tester skriver Andersson (2015, s. 7) att det är problematiskt att motivera elever till att läsa skönlitteratur om inte läraren är medveten om varför skönlitteratur ska läsas i klassrummet. På så sätt visar både Andersson (2015, s. 7) och Nordberg (2021, s. 79–80) att det krävs att eleverna förstår syftet med undervisningen för att möjliggöra att eleverna upplever motivation gentemot läsning i skolan.

I linje med Nordbergs (2021, s. 79–80) och Anderssons (2015, s. 7) resonemang ovan om elevers sjunkande motivation till skönlitterär läsning beskriver Bradling (2024, s. 115) hur ett programlag på gymnasiet genomförde en läsfrämjande insats för att stärka elevernas förmåga att hantera och tillgodogöra sig större textmängder. I Bradlings studie framträder ett motstånd mot fiktionsläsning hos eleverna, vilket även bekräftas av de undervisande lärarna. Vidare förklarar lärarna att betygskriterier och andra krav inom ämnet försvårar främjande av elevernas motivation och läslust då läsning sker för att du måste och inte av elevernas egen vilja. Elevernas negativa inställning till skönlitterär läsning förklaras av Gambrells (2011, s. 172) som problematisk. Enligt Gambrell presterar elever som tycker om att läsa på en högre nivå jämfört med de elever som inte uppskattar läsningen. På så sätt krävs det att eleverna är motiverade till att läsa för att uppnå sin fulla potential inom läskunnighet. Lärarna i Bradlings (2024, s. 117–118) studie lyfter att läsmotivation hos eleverna betraktas som önskvärt i ämnet men att det upplevs som problematiskt i relation till styrdokumentet. Detta innebär att styrdokumentet spelar en central roll i lärarnas didaktiska val (Bradling, 2024, s. 117–118).

I linje med Bradlings artikel framhäver även Söderberg et al. (2024, s. 18) att styrdokumentet har en betydande roll även ur elevernas perspektiv på undervisningen. Söderberg et al. (2024, s. 1, s. 7) har studerat elever i årskurs 9 och deras syn på läsning av skönlitteratur, högt och enskilt i klassrummet, för att förstå elevernas litterära tänkande och deras syn på undervisningen. Studien använde sig av metoden fokusgruppsamtal bestående av totalt 18 elever där samtalen sedan analyserades kvalitativt. Deras forskning är således central för denna studie då den lyfter läsmotivation från ett elevperspektiv. I resultatet av deras studie framgår att eleverna ser läsning som ett verktyg för att utveckla ämneskunskaper och ordförråd för att uppnå ett önskvärt betyg i stället för något lustfyllt. Detta tyder på att eleverna förknippar skönlitterär läsning med skolarbete och inte som en fritidsaktivitet, vilket innebär att eleverna tillämpar läsning under skoldagen men inte under fritiden.

Bedömningen kan därför beskrivas som en drivkraft till läsningen hos eleverna menar Johansson et al. i sin studie (2024, s. 14). Johansson et al. (2024, s. 11) har intervjuat 15-åriga elever gällande deras motivation till att genomföra och prestera på prov inom läsförståelse. I elevernas svar förtydligas att deras motivation och lust till att prestera på provet hade höjts om eleverna hade vetat om att provresultatet hade haft en direkt inverkan på deras slutbetyg i ämnet. På så sätt är det framträdande att eleverna drivs av en yttre motivation, i detta fall betyget då eleverna inte ser ett värde i att högp prestera om de inte besitter vetskap om att betyget påverkas av deras insats (Johansson, et al. 2024, s. 14).

I kontrast till Söderberg et al. (2024, s.1, s. 7) och Johansson et al. (2024, s. 14) förklaring av elevers syn på skönlitterär läsning ovan skriver Tegmark et. al. (2022, s. 107–108) att eleverna i deras studie ger uttryck för en vilja att läsa mer än vad de faktiskt gör. Respondenterna i studien är mellan- och högstadieelever. Majoriteten av de deltagande eleverna beskriver att de inte läser på sin fritid men att de har en vilja att läsa mer än vad det gör. Vidare ställdes frågan vad som motiverar högstadieeleverna till att läsa. Svaren vittnar om en yttre motivation då eleverna läser för att läraren förväntar sig det och för att uppnå godkänt betyg i ämnet. Att elever främst motiveras av yttre motivation till läsning i klassrummet bekräftas av Schiefele och Ulferts (2013, s. 378) studie om läsmängdens påverkan för mellanstadieelevers motivation till läsning. Vidare beskrivs en betydande skillnad mellan att som elev vilja läsa mer och att faktiskt delta i läsaktiviteter. För att minimera denna klyfta mellan elevers tanke och verklighet ställs det krav på den undervisande läraren att främja elevers inre motivation för att på så sätt öka chansen till att elever läser. I denna process menar Schiefele och Ulferts (2013, s. 380) att det centralt att eleverna kommer i kontakt med en omfattande mängd litteratur samtidigt som läsmängden inte är en garanti för att elevernas inre motivation till läsning ska förhöjas. Därför krävs det att läraren, i kombination med en ökad läsmängd, intresserar eleverna för textens innehåll för att eftersträva en djupare och en mer nyfiken läsning (Schiefele, & Ulferts, 2013, s. 380). Ännu ett tillvägagångssätt för att locka elever till läsning förklarar Gambrell (2011, s. 173) är att eleverna ska uppfatta bokens innehåll som relevant. När eleverna kan koppla det lästa till sina egna liv uppfattas läsningen som motiverande. Läraren har en central roll i att väcka elevernas läsmotivation under skolåren. I denna process är böcker som speglar elevernas intresse en effektiv väg in för eleverna att se ett värde med det lästa. Vidare lyfter Gambrell (2011, s. 175) att eleverna blir mer motiverade till läsning om de upplever att de får påverka

vad som ska läsas. Genom att till exempel inkludera elever i litteratururval skapas autonomi hos eleverna, en känsla av självbestämmande, som främjar elevers motivation.

Enligt Tegmark et al. (2022, s. 114) är det avgörande att lärare under skolans senare stadier eftersträvar en undervisning som främjar elevernas motivation. Detta med anledning av att den yttre motivationen tar över under högstadiet då mellanstadieelever i högre grad drivs av den inre motivationen, för att de själva vill, medan högstadieelever läser i klassrummet för att behaga läraren men att viljan att läsa mer finns. För att motverka denna förskjutning krävs en genomtänkt undervisning där elevernas motivation sätts i fokus. Detta tyder på att även om intresset för skönlitteratur finns kvar hos högstadieelever, blir läsningen alltmer styrd av yttre krav och bedömning under skolans senare år (Tegmark et. al., 2022, s. 114).

### 3.2 Den tvådelade läsningen

Enligt Dera (2025, s. 13) framställs elever skönlitterär läsning som tvådelad, den som sker i skolan och den som sker på fritiden. I Deras (2025, s. 13) resultat framgår det att elevers motivation till att läsa på fritiden och i klassrummet varierar. Eleverna menar att de inte ser någon mening i att läsa på sin fritid medan meningen med läsningen i klassrummet är tydlig, att uppnå ett önskvärt betyg. Därför menar Dera (2025, s. 13) att eleverna beskriver läsning på fritiden och i skolan som två separata aktiviteter där läsning på fritiden anses vara valbar medan läsningen i skolan är kravstyrd. Deras (2025) resultat stärker denna studies relevans genom att påvisa att ett problem gällande elevers motivation till skönlitterär läsning i skolan. Föreliggande studie ämnar synliggöra de eventuella bakomliggande faktorerna till gymnasieelevers låga motivation och vilka faktorer som kan stötta elevernas motivation inom litteraturundervisningen för att fylla kunskapsluckan inom forskningsfältet.

Att läsning inte ses som lustfyllt och därför inte blir en del av elevernas fritid menar även Halleson (2016, s. 19–20) är problematiskt. En aspekt som lyfts är att styrdokumentet inte ger några konkreta instruktioner för hur varje enskild lärare i praktiken ska förse sina elever med lämpliga verktyg inom litteraturundervisningen. Verktygen beskrivs som olika lässtrategier och tillvägagångssätt för att utveckla elevernas läsförmåga. Att erbjuda eleverna liknande förutsättningar nationellt för att utveckla kunskaper om lämpliga

tillvägagångsätt i läsningen hade kunnat vara en lösning till att främja eleverna läsintresse och motivation både i klassrummet och på fritiden (Halleson, 2016, s. 19–20).

Nordberg (2017, s. 230) har studerat hur svenska 18-åringar läser skönlitteratur. I avhandlingen framgår det, precis som i Hallesons (2016) artikel, att gymnasieelevernas motivation till att läsa skönlitteratur varierar om läsningen sker i skolan eller på fritiden. Eleverna uppger att skönlitterär läsning i skolan är styrd och icke-stimulerande vilket leder till att deras motivation till läsning sjunker. I kontrast till den styrda läsningen i skolan menar eleverna att läsningen på fritiden är raka motsatsen då de beskriver att läsningen som sker på fritiden är motiverande då den är självvald. På fritiden upplevs läsningen som lustfylld, intresseväckande och bidrar till djupa reflektioner hos eleverna. Läsningen uppfattas därför av eleverna som tvådelad enligt Nordberg (2017, s. 233–234) där den ena är knuten till klassrummet medan den andra förknippas med fritid. Skolläsningen beskrivs av eleverna som en separat förmåga som behövs för att uppnå betyg i ämnet. Skolläsningen är därför förknippad med skolarbete och lämnas när skoldagen slutar och fritiden tar vid. Ytterligare en aspekt som lyfts av Nordberg (2017, s. 233) gällande skönlitterär läsning är att majoriteten av eleverna ger uttryck för att de gärna hade läst mer men att det är tiden som begränsar dem. Med andra ord konkurrerar läsningen, på både fritiden och i klassrummet, med andra mer lockande aktiviteter enligt eleverna. Detta ligger i linje med Tegmarks et. al (2022, s. 110–111) artikel där mellanstadie- och högstadieelever fick frågan vad som hade motiverat dem till att läsa mer. Elevernas svarade att intressanta texter, mer avsatt tid till läsning och stöttning från läraren hade bidragit till ökad läsning.

## 4. Teori

I följande kapitel redogörs för studiens teoretiska ramverk, *självbestämmandeteorin*. Självbestämmandeteorin fokuserar på motivation och används för att förstå individers motivation i olika sammanhang. Teorin har valts då föreliggande studie ämnar synliggöra hur gymnasieelever beskriver sin motivation till skönlitterär läsning.

### 4.1 Självbestämmandeteorin

Självbestämmandeteorin formades av de två amerikanska forskarna Ryan och Deci under 1980-talet. Centralt inom självbestämmandeteorin är att motivation delas upp i två delar,

*inre och yttre motivation.* Den inre motivationen skriver Ryan och Deci (2000, s. 72) handlar om att individen utför en handling på grund av ett eget intresse. Den inre motivationen bryts sedan ner till ytterligare tre delar där samtliga krävs för att den inre motivationen ska skapas och bibehållas. De tre delar är *kompetens*, *autonomi* och *samhörighet*. Kompetens innebär att personen i fråga upplever att hen är produktiv i sina handlingar medan autonomi innebär rätten till självbestämmande, att fatta egna beslut oberoende av andras tyckande. Den sista delen, *samhörighet*, fokuserar på relationer med personer i individens omgivning och att känna tillhörighet till en grupp. Det förekommer att individen upplever enskilda delar av dessa tre, kompetens, autonomi och *samhörighet* men inte samtliga tre under samma skeende. I dessa fall drivs inte individen till fullo av den inre motivationen då samtliga tre delar behöver upplevas parallellt för att individen ska uppleva psykiskt välmående och inre motivation (Ryan & Deci, 2000, s. 68). Gällande den yttre motivationen drivs individen av att genomföra en handling på grund av yttre belöningar och inte att handlingen i sig tillför glädje för den enskilda individen. Därför beskrivs den yttre motivationen som kontrollerande då individen ständigt styrs av yttre faktorer. Centralt att nämna är dock att yttre motivationsfaktorer kan utvecklas till att gradvis förändras till individens inre motivationsfaktorer. I stället för att utföra en handling för att tillfredsställa sin omgivning börjar individen förstå de yttre krav som ligger bakom beteendet som något meningsfullt för hens egen identitet och värderingar. På så sätt är de inre- och yttre motivationsfaktorerna inte statiska utan kan ständigt förändras i takt med att individen förändras (Ryan & Deci, 2000, s. 73).

Den yttre motivationen bryts ned till fyra separata delar, *extern reglering*, *introjicerad reglering*, *identifierad reglering* och *integrerad reglering*. Extern reglering innebär att individen utför en handling för att få en belöning och uppfylla omvärldens förväntningar. Introjicerad reglering innebär att individen genomför en handling för att undvika skam eller strävan av att uppleva stolthet. Identifierad reglering innebär att individen utför en handling på grund av ett personligt värde. Handlingen i sig uppfattas inte som lustfylld men resultatet av handlingen har ett personligt värde för individen. Individen har därför förståelse för att handlingen resulterar i något betydelsefullt trots att handlingen i sig uppfattas som obetydlig. Den fjärde delen inom yttre motivation, *integrerad reglering*, innebär att individen genomför en handling då den ligger i linje med personens värderingar. Handlingen i sig behöver inte vara lustfylld men personen ser handlingen som en del av den person hen är (Ryan & Deci, 2000, s. 72).

I denna studie används självbestämmandeteorin som ett analytiskt verktyg för att synliggöra vilken version av motivation eleverna upplever till skönlitterär läsning. Respondenternas svar analyseras utifrån Ryan och Decis (2000, s. 72) beskrivning av inre och yttre motivation för att kategorisera elevernas relation till, och upplevelser av, skönlitterär läsning i och utanför klassrummet. Genom att applicera det teoretiska ramverket på den insamlade data analyseras elevernas utsagor för att identifiera främjande och hämmande faktorer gällande elevernas motivation till läsning. Självbestämmandeteorin appliceras för att ge en fördjupad bild av elevernas syn på sin motivation för att på så sätt kunna komma underfund med hur svenskundervisningen eventuellt kan förändras för att främja elevers motivation till skönlitterär läsning.

## **5. Metod och material**

I följande kapitel redogörs inledningsvis studiens metodologiska val som är samtal i fokusgrupper med gymnasieelever som läser svenska nivå 1. Därefter redogörs studiens urval av respondenter innan datainsamling och dataanalys tar vid. Metodkapitlet avslutas med etiska överväganden och användning av artificiell intelligens.

### **5.1 Fokusgrupper**

För att kunna ta del av elevernas egna upplevelser menar Wibeck (2010, s. 21) att det krävs att individerna sätts i fokus där de får utrymme att samtala om sina egna upplevelser av ett valt ämne. Därför har samtal i fokusgrupper valts då fokusgrupper beskrivs skapa möjlighet för eleverna att delge sina åsikter, tankar och inställning, till i detta fall skönlitterär läsning. Genom metoden menar Wibeck (2010, s. 21) att skribenten kan ta del av respondenternas tankar och hur kunskap används i svenskämnet i klassrum. Dessutom beskrivs fokusgruppsamtal resultera i fylligare samtal då deltagarna, i detta fall eleverna, kan utveckla sina svar genom att bygga på och/eller ifrågasätta varandras resonemang. Samtidigt är det centralt att poängtera att elevernas möjlighet att uttrycka sina åsikter kan variera beroende på det maktförhållande mellan de deltagarna (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 19). För att undvika detta har de undervisande lärarna som är mer införstådda med de eventuella maktförhållandena i klasserna än vad jag är, konstruerat grupperna för att eftersträva ett inbjudande klimat i fokusgrupperna. Fokusgruppsamtalen pågick mellan 20–30 minuter vardera.

Fokusgruppsamtal beskrivs även av Bryman (2018, s. 605) som ett lämpligt tillvägagångsätt om målet med fältstudien är att lyfta respondenternas personliga åsikter. För att möjliggöra detta är det enligt Bryman (2018, s.605) avgörande att forskaren tar ett kliv tillbaka och lämnar utrymme för ett fritt samtal med utgångspunkt i färdigkonstruerade frågor, som i detta fall är intervjuguiden (se bilaga A). Jag har därför tagit ett steg tillbaka under genomförandet av fokusgruppsamtalen för att möjliggöra att fler elever kommer till tals och att samtliga elever ges möjlighet att fördjupa sina resonemang.

## 5.2 Urval

Studiens urval är ett bekvämlighetsurval (Bryman, 2018, s. 243) då jag tidigare hade varit i kontakt med de svensklärare som kontaktades. Två lärare var villiga att ställa upp där båda lärarna endast undervisade i svenska 1 och 3, vilket ledde till att elever som läser svenska 1 valdes ut. Detta med anledning av att svenska 3 är en valbar kurs på de flesta yrkesprogrammen. På så sätt skulle fokusgrupper med elever från denna kurs kunna resultera i en skev bild av gymnasieelevers motivation till läsning. Då de elever som frivilligt väljer svenska 3 troligtvis är mer motiverade till svenskämnet och läsning jämfört med de elever som väljer bort ämnet. Från den ena lärarens klass var fyra elever intresserade av att medverka i ett fokusgruppsamtal där eleverna bildade *fokusgrupp A*. I den klass som lärare nummer två undervisade i var samtliga elever i klassen intresserade av att delta. Den undervisande läraren tillbads att konstruera två fokusgrupper med fyra elever i varje. Lärarens urval genomfördes genom lottning där åtta elever lottades fram. Dessa åtta elever delades sedan upp i två separata grupper och bildade *fokusgrupp B* och *fokusgrupp C*. Samtliga tolv elever tillhör samma gymnasieskola där alla läser svenska nivå 1 på ett högskoleförberedande program.

Det begränsade urvalet av tolv respondenter motiveras utifrån metodvalet fokusgrupper. Dahlin – Ivanoff och Holmgren (2017, s. 59) skriver att antal respondenter i ett fokusgruppsamtal rekommenderas vara fyra-åtta för att alla ska komma till tals. Genom att begränsa antalet respondenter möjliggörs även djupare och fylligare svar (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 59), vilket eftersträvades utifrån studiens huvudsakliga fokus. Samtidigt hade antalet fokusgrupper kunnat vara fler men då det insamlade materialet var fylligt och varierat togs ett beslut att endast tre fokusgrupper skulle ingå i studien. Deltagarna i

de tre fokusgrupperna har avidentifierats genom pseudonymer där första bokstaven är den samma som den grupptillhörighet eleverna har.

### 5.3 Datainsamling

Studiens datainsamling har skett genom tre fokusgruppsamtal där samtliga är genomförda på plats. Fokusgruppsamtalen spelades in för att kunna gå tillbaka i materialet vid framskrivning av resultatet, vilket Wibeck (2010, s. 91) rekommenderar. Inspelningen möjliggör även att resultatet innehåller en bred och rättvis bild av det som framkommer under fokusgruppsamtalen. Om samtalen inte hade spelats in ökar risken att detaljer och respondenternas tonläge går förbi på grund av att jag inte har möjlighet anteckna allt. De strukturerade fokusgruppsamtalen har skett med utgångspunkt i en färdigkonstruerad intervjuguide (se bilaga A) som fungerar som ett fundament. Intervjuguiden bygger på Wibecks (2010, s.73) idé om att en intervjuguide ska bestå av nyckelfrågor, som ges större utrymme, och övergångsfrågor som binder ihop nyckelfrågorna genom att komplettera och fördjupa nyckelfrågorna.

En av svårigheterna med fokusgrupper beskrivs av Bryman (2018, s. 606) vara att hålla isär de olika deltagarnas svar. Då det är fler respondenter i varje samtal kan det i vissa fall vara svårt att hålla isär vem som säger vad. Detta har tagits i beaktande under insamlingen av data genom att anteckna under fokusgruppsamtalen. Genom att anteckna vem av gruppmedlemmarna som tog en ledande roll och vem som yttrade sig när något av extra värde sägs underlättade i transkriberingen samt framskrivning av studiens resultat.

Eftersom gymnasieeleverna i respektive fokusgrupp känner varandra är det ofrånkomligt att de sociala maktrelationer som existerar dem emellan påverkar interaktionen. För att säkerställa att samtliga elever ges talutrymme och inte tystas av varandra har det varit min uppgift att fördela ordet vid behov för att alla respondenter ska få ge sin syn på skönlitterär läsning. Samtidigt är det centralt att jag inte styr samtalet fullt ut utan ger eleverna möjlighet till att styra samtalet utifrån den färdigkonstruerade intervjuguiden. Fokusgruppsamtal är aldrig helt objektiva enligt Dahlin-Ivanoff och Holmgren (2017, s. 46–47) utan formas av interaktionen mellan respondenterna och mig som moderator. För att minska den eventuella risken att elevernas svar påverkas av moderatorns närvaro poängteras innan samtalet inleds att det som eleverna säger inte kommer att betygssättas eller ha någon inverkan på betyg eller omdöme i ämnet (Dahlin-Ivanoff & Holmgren, 2017, s. 46–47).

## 5.4 Analys av material

Den data som samlades in under fokusgruppsamtalen transkriberades med hjälp av artificiell intelligens i form av sidan aTrain (Universität Graz, u.a). ATrain ar ett verktyg som genomför transkriberingen helt lokalt vilket säkerställer att fokusgruppsamtalen inte sprids på nätet. Trots detta vidtogs försiktighetsåtgärder i form av att känslig information, till exempel respondenternas namn, skola eller andra personliga uppgifter, klipptes bort innan transkriberingen genomfördes. Transkriberingarna lyssnades även igenom av mig för att säkerställa att transkriberingen stämde överens med det som sades i samtalen och för att närma mig materialet.

För att bearbeta det insamlade materialet, tre fokusgruppsamtal med en varierad samtalstid på 21–30 minuter, har Dahlin-Ivanoff och Holmgrens (2017, s. 73–76) fyra steg anvents. Det första steget var att läsa igenom de transkriberingar som har skapats med hjälp av aTrain (Universität Graz, u.a) för att bekantas med materialet. Därefter tog steg två vid som innebar att data sorteras utifrån vad som anses vara intressant sett till vad studien ämnar undersöka. I detta steg markerades samtalsämnen och resonemang som ansågs relevanta utifrån studiens syfte och frågeställningar med tre olika färgade överstrykningspennor. I steg två har följande teman identifierats, *lärarens bokval*, *tidskrävande*, *distraktion av annat*, *att få önska bokval*, *kombinera bok och andra medier*, *läsa positiva böcker* och *följ upp läsningen*. När allt material som ansågs vara relevant för studien har identifierats kunde steg tre påbörjas som innebar att det relevanta materialet sorterades tematiskt utifrån gemensamma beskrivningar, åsikter och diskussioner. På så sätt resulterade steg tre i att tre övergripande kategorier växte fram, *elevers generella syn på läsning*, *läsning i svensklassrummet* och *faktorer som kan förbättra elevens motivation till skönlitterär läsning*, som är utgångspunkten i resultatdelen. Steg fyra innebar till sist att utveckla förståelse för allt material som samlats in, till exempel egna anteckningar från fokusgruppsamtalen, respondenternas tonfall och hur samtalet ledes framåt.

## 5.5 Etiska överväganden

Gällande etiska överväganden följer studien Vetenskapsrådets (2024, s. 58–59) fyra principer. Princip ett ar att studien *ska göra gott* vilket eftersträvas genom att bidra med nya och fördjupade perspektiv till forskningsfältet. Då studien ämnar synliggöra vilka faktorer som påverkar gymnasieelevers motivation till läsning av skönlitteratur bidrar studien med kunskaper om hur litteraturundervisningen kan utformas för att öka motivationen hos

eleverna. På så sätt ämnar studien göra gott. Princip två innebär att *inte skada*, vilket har eftersträvats genom varsamhet gentemot respondenternas uppgifter för att eftersträva anonymitet. I praktiken genomfördes detta genom att elever som deltog i fokusgruppsamtalen fick skriva på en samtyckesblankett innan samtalen påbörjades (se bilaga B). Samtyckesblanketten synliggjorde för eleverna att det inspelade materialet endast sparas fram till och med att arbetet är godkänt innan det förstörs och att det enbart är skribenten som har tillgång till det inspelade materialet. Samtalet som utspelar sig i fokusgrupperna aidentifierades och går därför inte att spåra till särskilda elever. Detta för att skydda respondenternas uppgifter och åsikter om skönlitterär läsning i undervisningen.

Vetenskapsrådets (2024, s. 58–59) tredje princip innebär att skribenten ska *respektera respondenternas självbestämmande*. Detta har eftersträvats genom att studien är frivillig att delta i. Eleverna är även upplysta om, både skriftligt genom en samtyckesblankett och muntligt innan fokusgruppsamtalet påbörjas, att de när som helst under samtalets gång kan avbryta samtalet utan att ge en förklaring. Den fjärde principen belyser att *rättvisa bör upprätthållas*. Detta eftersträvas genom att respondenterna har givits möjlighet att styra samtalet fritt med utgångspunkt i den färdigkonstruerade intervjuguiden. På så sätt eftersträvas objektivitet i studien då skribenten lämnar utrymme till respondenterna att styra in samtalet på aspekter och perspektiv som de upplever som centrala inom skönlitterär läsning.

## 5.6 Artificiell intelligens

Artificiell intelligens har använts i föreliggande studie genom Chat GPT (OpenAI, 2026), Chat PDF (OpenAI, 2026) och Högskolebiblioteket i Jönköpings AI-tjänst Research Assistant (2026). AI verktyget har använts inledningsvis som ett bollplank för att orientera sig inom forskningsfältet. Chat GPT blev till en början ombedd att beskriva motivation till skönlitterär läsning i skolan medan Research Assistant blev ombedd att ge exempel på forskare som har skrivit om detta. Utifrån det som Chat GPT och Research Assistant genererade skapades en utgångspunkt som sedan ledde mig vidare till andra forskare inom och utanför fältet. Gällande Chat PDF har den använts främst i uppstarten av kapitlet tidigare forskning då AI-tjänsten blev ombedd att sammanfatta den forskning jag hittade. På så sätt har det underlättat i skapandet av en översikt över forskningsfältet och i tematiseringen av den aktuella forskningen. Även AI tjänsten aTrain (Universität Graz, u.a) har anventurats för att transkribera fokusgruppsamtalen. Till sist har även Chat GPT har anventurats

som ett språkligt stöd i uppsatsskrivandet genom att ge förslag på språkförbättringar och synonymer samt översatt abstractet från svenska till engelska (OpenAI, 2026).

## 6. Resultat

I följande kapitel presenteras studiens resultat utifrån den data som har samlats in genom de tre fokusgruppsamtalen. Resultatet redovisas utifrån tre teman, *elevernas syn på skönlitterär läsning*, *skönlitterär läsning i klassrummet* och *främjande faktorer till läsmotivation* som skapats med utgångspunkt i studiens syfte samt frågeställningar. Nedan presenteras de tolv deltagande respondenterna i fokusgruppsamtalen.

Tabell 1: Deltagare i fokusgrupperna

Fokusgrupp A	Fokusgrupp B	Fokusgrupp C
Anna	Bosse	Clara
Amanda	Björn	Carl
Alicia	Benny	Casper
Agnes	Bertil	Celine

### 6.1 Elevernas syn på skönlitterär läsning

För majoriteten av eleverna anses läsning endast vara kopplad till skolan med undantag för Alicia och Clara. Alicia förklarar att hon läser skönlitteratur på fritiden och beskriver läsningen som rofylld samt att den genomförs främst för avslappning innan läggdags. Utöver att läsa före läggdags framhåller Alicia att innehållet i självvalda böcker fastnar hos henne som läsare. När man själv väljer boken är det av egen vilja och inte för att någon annan ber dig att läsa, vilket på så sätt främjar motivation och läslust. Clara säger att hon läser böcker hemma då hon förklarar att hon känner mindre stress hemma vilket möjliggör en rofylld läsning jämfört med den läsning som sker i skolan. Med undantag för Alicia och Clara anser övriga respondenter att de inte frivilligt läser på sin fritid då den främsta anledningen beskrivs vara på grund av tidsbrist. Bosse förklarar att han exkluderar läsning från sin fritid på grund av att läsning uppfattas som tråkigt och att lässuget inte existerar. Därför undviks skönlitterär läsning och i stället fylls fritiden med andra mer lustfyllda aktiviteter, till exempel berättande genom andra medier. Detta förklarar Bosse på följande sätt:

Datorer och sånt får man ju tidigt i skolan och där finns det ju andra typ Youtube och Netflix och sådana saker vi kollar på i stället. Så jag tror bara det liksom har blivit såhär en vanesak att vi gillar inte att läsa böcker liksom för kollar man tidigare så har ju böcker varit liksom det största. Men nu när liksom tekniken har kommit ifatt så tror jag liksom att vi tycker inte att det är lika roligt att läsa längre (Bosse, gymnasieelev [Fokusgruppsamtal]. (26/3 2026).

Bosses svar visar att han har en uppfattning om att dagens gymnasieungdomar inte uppskattar skönlitterär läsning då det personliga pronomenet ”vi” används. På så sätt beskriver Bosse att han har en uppfattning om att han delar sin inställning till läsning med andra gymnasieelever.

I linje med Bosses svar ovan menar även Alicia, som är positivt inställd till skönlitterär läsning då hon frivilligt läser på sin fritid, att berättande genom film är en aktivitet som konkurrerar ut läsningen. Enligt Alicia finns flera av de skönlitterära böckerna i formatet film vilket är det hon vänder sig för att ta del av innehållet. Den bakomliggande anledningen till att film väljs förklaras främst vara på grund av tiden. Enligt Alicia går det fortare att titta på en film jämfört med att läsa en bok. Vidare framhåller Alicia att berättelsens innehåll i högre grad fastnar hos henne när hon tar till sig innehållet genom film. Även Clara och Celine hävdar att film är en stor del av deras fritid men till skillnad från Alicia menar Clara och Celine att filmer och serier kan bidra till att motivation väcks till att läsa boken som filmen eller serien bygger på. Detta beskriver Clara på följande sätt:

Jag tänkte också att jag har ju kollat på en serie och så finns det en bok till det och då blir jag motiverad att läsa boken eftersom jag vill veta hur de tänkte i serien. För man beskriver mer i en bok. Mer känslor än vad man ser (Clara, gymnasieelev [Fokusgruppsamtal]. (26/3 2026).

På så sätt menar Clara att film och serie kan bidra till att motivationen höjs för skönlitterär läsning.

Samtliga eleverna tillfrågades sedan vilka känslor som uppstår hos dem när de tänker på begreppet *läsning*. Svaren genomsyras av en negativ klang där läsning beskrivs som tråkigt, tidskrävande, intresse- och motivationsdödande. Begreppet kopplas av Agnes, Benny och Casper till en aktivitet som genomförs i skolan och inte på fritiden. När frågan ställs om eleverna i fokusgrupperna uppfattar sig själva som läsande personer är elva elever, med undantag för Clara, eniga om att de inte ser sig själva som en läsande person på fritiden.

Den främsta förklaringen till denna självbild hos eleverna beskrivs vara tidsbrist och att läsningen konkurreras ut av andra fritidsaktiviteter.

## 6.2 Skönlitterär läsning i klassrummet

I fokusgruppsamtalen ställdes frågor till eleverna gällande vad de anser påverkar deras motivation till skönlitteratur i klassrummet (se bilaga A). Elevernas svar synliggör flera centrala aspekter gällande vad som påverkar deras motivation till läsning där fyra teman framträder i samtliga fokusgruppsamtal, *lärarens bokval*, *tidskrävande*, *distraction av annat och betyg och bedömning*. Dessa fyra teman utgör underrubriker i denna del.

### 6.2.1 Lärarens bokval

Samtliga elever förutom Clara uppger att lärarens bokval påverkar deras motivation till läsning. När en utomstående person väljer vilken bok som ska läsas menar Bertil att motivationen sjunker. Om eleverna i stället hade fått vara en del av urvalsprocessen menar eleverna i fokusgrupp B att deras intresse och motivation gentemot läsning i svenskundervisningen hade höjts. Vidare ger Benny förslag att läraren hade kunnat fråga eleverna vilken typ av böcker som intresserar dem och utifrån det välja ut ett begränsat antal böcker, till exempel tre till fyra. Böckerna kan med fördel även tillhöra olika genrer och ha olika tema, budskap samt motiv för att fånga flera elevers intressen och motivation. Därefter hade eleverna kunnat rösta om vilken av de utvalda böckerna de hade velat läsa avslutar Benny med. I linje med Bennys resonemang menar Anna att när läraren väljer litteratur utan att beakta elevernas intresse är risken stor att läsmotivationen sjunker i klassrummet. Den bakomliggande anledningen beskrivs vara att eleverna på så sätt exponeras för texter som inte överensstämmer med deras personliga preferenser. Anna förklarar att detta är problematiskt då läsningen riskerar att förknippas med något negativt i kontrast till den ökade motivation som skulle kunna uppstå om hon själv fått välja litteratur. Därför beskriver Anna att det finns flera fördelar med att inkludera eleverna i urvalsprocessen av skönlitterära böcker.

### 6.2.2 Tidskrävande

Förutom lärarens bokval uppger Anna, Amanda, Alicia, Bertil, Benny, Clara och Carl att läsningen i klassrummet upplevs som tidskrävande vilket resulterar i att motivationen gentemot läsningen sjunker. Benny menar att han har ett intresse av att göra andra aktiviteter, både i klassrummet och på fritiden, vilket försvåras under de perioder de läser

skönlitteratur. Enligt Benny tar läsningen för lång tid vilket är en bidragande orsak till att hans motivation sjunker då han vill fylla sin tid med andra saker. Bertil håller med Benny i att läsningen är tidskrävande och ger förslaget att läsningen i stället hade kunnat spridas ut över en längre period och att ett mindre antal sidor skulle läsas varje vecka. På så sätt uppfattas inte läsningen som lika tidskrävande varje vecka då sidantalet minskar. Detta förslag ges även av Carl. Vidare förtydligar Bertil att han föredrar att läsa lite under längre tid, även fast det innebär att det tar längre tid att bli färdig med boken. Med ovanstående förslag menar Bertil och Carl att tid frigörs till andra aktiviteter och onödig stress undviks. Detta är något Clara håller med om då hon beskriver att det är stressande att ha en tidsgräns. Clara säger att hon blir omotiverad på grund av tidsgränsen och att det i stället hade varit önskvärt att som elev få påverka planeringen av hur många sidor som ska läsas till varje vecka för att på så sätt öka läsmotivationen hos eleverna. Även Anna, Amanda och Alicia förklarar att läsningen tar tid. Därför menar Anna att läsningen uteblir på fritiden då den fyller stora delar av tiden i skolan. Fritiden fylls i stället med andra lustfyllda aktiviteter som prioriteras högre än läsningen.

Flera av eleverna förklarar att läsning i klassrummet är en tidskrävande aktivitet som kräver elevens fulla fokus. Detta menar Alicia kan bli problematiskt då hon har erfarenheter av att böcker kopplad till svenskundervisningen oftast ska läsas på fritiden medan svensk- lektionerna innehåller andra uppgifter. Av den anledningen menar hon att glädjen att läsa försvinner då fritidsaktiviteter och andra intressen utanför skolan konkurrerar med läsningen efter skoltid. Om läsningen i stället hade skett i klassrummet, i möjlig utsträckning, hade chansen ökat att eleverna upplevt läsningen som motiverande och lustfylld enligt både Alicia och Agnes. Vidare samtalar fokusgrupp A om att samtliga fyra deltagare tror att om läraren hade avsatt lektionstid till läsningen hade risken minskat att elever hade struntat i att läsa och i stället använt sig av andra genvägar för att ta del av bokens innehåll. Om lektionstid hade erbjudits till läsning för att komma i gång med boken tror Amanda att fler elever självmant hade avslutat boken på egen hand. I de flesta fall handlar det om att komma i gång och läsa. När du väl är i gång med läsningen uppskattas den mer jämfört med innan läsningen påbörjades, dock kan det ta tid innan du kommer in i läsningen avslutar Amanda med. I denna process är det därför avgörande att lektionstid erbjuds för att undvika onödiga distraktioner eller konkurrensen med andra aktiviteter menar eleverna i fokusgrupp A. I linje med fokusgrupp A uppger eleverna i fokusgrupp B att genvägar inom

litteraturundervisningen förekommer. Eleverna nämner till exempel att lyssna på boken eller be Chat GPT att sammanfatta bokens innehåll, i stället för att läsa. Genvägarna menar Bosse främst förekommer när muntliga inslag i grupp ska genomföras, till exempel bokcirkelsamtal. Därför ställer sig Bosse frågande till om detta undervisningsinslag ska undvikas i litteraturundervisningen för att säkerställa att eleverna läser.

### 6.2.3 Distraction av annat

Vidare anser flera av eleverna från olika fokusgrupper att motivationen till skönlitterär läsning minskar på grund av utomstående distraherande faktorer. Enligt Bosse beskrivs sociala medier, tillgång till teknik och klasskompisarna vara den främsta anledningen till att läsningen undviks.

Alltså jag tror ju mest att man måste få bort sociala medier från folk som är yngre. För att deras attention span [koncentrationsförmåga, min översättning] rubbas liksom av det. Då orkar man ju inte läsa en bok för det tar ju så lång tid. [...] Det är ju samma på lektionerna liksom. Mobilen ligger bredvid, datorn står öppen och kompisarna sitter bredvid. Alltså det finns ju, det är mycket distractioner liksom till när vi ska läsa. Då hittar man liksom inte heller den motivationen till att göra det (Bosse, gymnasieelev [Fokusgruppsamtal]. (26/3 2026).

Ovanstående citat visar att dagens gymnasieelever är vana vid att ständigt ha tillgång till sociala medier och datorer vilket har lett till att läsningen har konkurrerats ut av teknikens intåg. Vidare förklarar Bosse att dagens ungdomar är starkt påverkade av sociala mediers snabba tempo jämfört med den tid det tar att ta sig igenom en skönlitterär bok, vilket synliggörs i citatet ovan. Det resulterar i att ungdomarnas ork tryter gällande läsandet på grund av det lägre tempot jämfört med sociala medier. För att motverka detta menar Bosse att det krävs ett krafttag för att reglera användningen av sociala medier hos barn och unga för att på så sätt främja läsningen.

Enligt Bosse, Björn, Bertil, Carl och Casper påverkas deras motivation till skönlitterär läsning av att de distraheras av annat. De saker som beskrivs som distraherande enligt eleverna ovan är klasskompisarna, datorer och telefonen. Ovanstående elever lyfter att läsningen ständigt konkurrerar med andra mer lockande aktiviteter som anses vara mer motiverande. Detta beskriver Bosse på följande sätt: ”Man har ju annat att göra än att bara läsa”

#### 6.2.4 Betyg och bedömning

Att elevernas läsförmåga testas och bedöms menar samtliga respondenter påverkar deras motivation till skönlitterär läsning i klassrummet. Samtidigt framkommer en variation gällande hur fokusgruppernas förklarar hur bedömning påverkar deras motivation. I fokusgrupp B är respondenterna inledningsvis eniga om att bedömning och examinationsuppgifter försämrar den inre motivationen då läsningen uppfattas som ett måste för att uppnå ett betyg i ämnet. Björn och Benny lyfter att bedömningen uppfattas som en stressande faktor i läsningen då den oftast syns genom olika läsanvisningar som behöver vara lästa inom ett visst datum. Samtidigt utvecklar Bosse resonemanget med att läsmotivationen kan höjas med hjälp av bedömning och examinationsuppgifter då ett önskvärt betyg kan resultera i att motivationen till läsningen går upp. Det önskvärda betyget bidrar således till att elevens läsmotivation höjs inför kommande läsning i svenskämnet. Respondenterna i fokusgrupp A är eniga med Bosses resonemang gällande att bedömning ökar motivationen till skönlitterär läsning. Anna beskriver bedömning som den största bakomliggande anledningen till att hon läser i klassrummet. Vidare menar både Anna och Agnes att det inledningsvis enbart är bedömning som motiverar dem till att läsa men att de succesivt uppskattar att läsa ju längre in de kommer i boken. Detta kan tolkas som en förflyttning av motivationen, från yttre till inre motivation under läsningens gång.

I kontrast till Bosses, Annas och Agnes uppfattningar om bedömning framhåller Carl och Casper att bedömning har en negativ inverkan på deras läsmotivation. De menar att den lustfyllda läsningen nedprioriteras på fritiden då den inte uppfattas som en lika angelägen uppgift för att ge utrymme åt läsläsning samt förberedelser inför andra inlämningar som värderas högre. Casper anser att bedömningen, precis som Anna och Agnes i fokusgrupp A, är den främsta anledningen till att elever läser inom svenskämnet. Om bedömning inte hade varit en del av litteraturundervisningen hade det inte funnits någon mening med att läsa menar Casper. I stället hade tiden lagts på andra uppgifter och prov av större betydelse.

Samtliga elever i fokusgrupperna anser att den främsta anledningen till att de läser i klassrummet är för att uppnå ett specifikt betyg. Om eleverna inte hade blivit bedömd anser både Alicia, Casper och Benny att läsningen hade saknat mening. Samtidigt utvecklar Carl resonemanget och framhåller, trots sin överstämmelse med övriga elever, att alla människor kan betraktas som läsande individer, oavsett om de blir bedömda eller inte. Han betonar att det är upp till varje enskild individ att fatta beslut om i vilken utsträckning läsning

ingår i deras liv. Den bakomliggande förklaringen som Carl ger till att alla är läsande personer är för att du måste kunna läsa för att orientera dig och delta i samhället. I fokusgruppsamtalen framkommer även att läsningen uppfattas som omotiverande främst på grund av de litteraturval som läraren gör. Flera av eleverna visar förståelse för att läraren har styrdokument att förhålla sig till gällande de böcker som integreras i undervisningen vilket bland annat Björn ger uttryck för:

De borde ha mer såhär, ha förståelse för att folk inte tycker om att läsa vissa saker. Ha mer förståelse för att folk har olika intressen. Alla gillar ju inte att läsa liksom men ändå måste man läsa. Det är ju enligt läroplanen (Björn, gymnasieelev [Fokusgruppsamtal]. (26/3 2026).

Ovanstående citat visar att Björn är medveten om att styrdokumentet spelar en central roll gällande lärarens bokurval i svenskundervisningen.

### 6.3 Främjande faktorer till läsmotivation

Eleverna i fokusgrupp A, B och C ger uttryck för flera olika faktorer som de anser borde integreras i svenskundervisningen för att motivationen till skönlitterär läsning ska höjas. I tabellen nedan presenteras vad respektive elev anser borde integreras i svenskundervisningen. Tabellen ämnar även förtydliga vilka teman som lyfts i respektive grupp för att ge en nyanserad bild av fokusgruppsamtalens innehåll.

Tabell 2: Elevernas syn på hur svenskundervisningen kan främja deras läsmotivation

	Önska bok	Sätt in boken i ett större sammanhang	Kombinera bok med ljudbok/film	Aktuella böcker	Positiva böcker	Följa upp läsningen
Anna		•	•	•		
Amanda	•			•		•
Alicia		•		•		
Agnes	•	•		•		•
Bosse	•		•		•	
Björn	•				•	
Benny	•				•	
Bertil	•			•	•	
Clara	•		•			
Carl		•				
Casper						•
Celine	•		•			

I fokusgruppsamtalen framkommer flera konkreta exempel på hur eleverna anser att deras läsmotivation kan främjas, både i och utanför klassrummet. Fokusgrupperna menar att valet av litteratur påverkar deras motivation till läsningen. Genom att eleverna får vara delaktiga i bokvalet menar Amanda, Agnes och samtliga deltagare i fokusgrupp B att deras motivation kan höjas till läsningen. Samtidigt är de medvetna om den variation som finns gällande elevers intresse i svenskgruppen, vilket försvårar att valet av bok ska motivera samtliga elever. Vidare förklarar Anna i fokusgrupp A att ett sätt att få gymnasieelever motiverade till skönlitterär läsning hade kunnat vara att kombinera bok och film, till exempel genom att visa en trailer eller ett kortare utdrag från en filmatiserad version av

boken. Hon menar att filmklippet på ett snabbt och effektivt sätt kan fånga elevernas intresse för innehållet i boken. I linje med Annas resonemang, att kombinera bok med exempelvis film, menar Bosse att den fysiska boken med fördel hade kunnat kombineras med ljudboken. Detta beskriver han på följande sätt:

Alltså skulle det finnas typ såhär att skolan tycker jag den ska få in en typ såhär digital plattform så att man kan lyssna på boken. För alltså jag tror att det är väldigt mycket mer lockande än att sitta nu och läsa boken. Man hade läst mer om det fanns tillgång att lyssna. [...] Och så kan man ha texten framför sig samtidigt. [...] I studier sägs det att om det blir bättre när folk läser via papper men det blir ju sämre om folk inte läser alls (Bosse, gymnasieelev [Fokusgruppsamtal]. (26/3 2026).

I ovanstående citat framgår det att kombinera den skönlitterära boken med andra medier kan främja läsmotivationen hos gymnasielever. Ytterligare en faktor som enligt fokusgrupp A bidrar till motivation är att den undervisande läraren kontinuerligt håller sig uppdaterad gällande aktuella böcker. Ett tillvägagångssätt menar Alicia är att läraren går in på Tik-Tok för att se vilka böcker som trendar för att på så sätt öka elevernas motivation till att läsa. Detta håller övriga elever i fokusgrupp A med om. De ser ingen mening i att läsa äldre litteratur som rör en annan samtid än den de själva är en del av.

Inte bara klassiska böcker. Alltså många tänker på ja men man måste veta vad den här är för bok så därför måste vi läsa den och så handlar det om någonting som hände på 1600-talet, och man ja, då har man redan tappat den där liksom (Alicia, gymnasieelev [Fokusgruppsamtal]. 19/3 2026).

När äldre litteratur väljs ut lyfter eleverna det äldre språket som en faktor till att motivationen avtar. Bertil i fokusgrupp B menar att ovanliga namn och äldre ordval bidrar till att läsmotivationen avtar då det försvårar möjligheten att ta till sig textens innehåll. För att motverka elevernas minskande intresse på grund av detta krävs att läraren är uppdaterad på modern litteratur som enklare kan fånga elevernas intresse. Val av bok spelar således en avgörande roll enligt flera av eleverna.

För att öka läsmotivationen bland gymnasielever menar flera av deltagarna i fokusgrupperna att det är fördelaktigt om de själva får välja böcker för att på så sätt garantera att de får en bok som de har intresse för. Trots att majoriteten av respondenterna är eniga om fördelarna med att välja bok ställer sig Carl och Bosse frågande till om samtliga elever ska få välja bok då de menar att det försvårar bedömningen av elevernas läsförmåga. En

lösning på detta eventuella problem menar både Bosse, Björn och Carl kan vara att läraren väljer ut ett mindre antal böcker av olika karaktär som eleverna sedan får välja mellan för att öka möjligheten att eleverna får läsa något som intresserar dem.

Lärare har enligt Björn en tendens att integrera dystra, hemska och sorgliga böcker i svenskundervisningen medan lustfyllda och glada böcker lyser med sin frånvaro. Denna åsikt delar samtliga deltagare i fokusgrupp B. För att öka elevernas läsmotivation och vilja att läsa böcker menar därför Björn att det är centralt att läraren väljer positiva böcker. Även Casper lyfter att han föredrar att läsa böcker där han får drömma sig bort från verkligheten och menar att fantasy är en fördelaktig genre för detta ändamål. Clara håller med både Casper och Björn gällande att hon föredrar att läsa något positivt men hon föredrar i stället romance som genre.

Respondenterna i fokusgrupperna har en varierad syn på hur litteraturundervisningen bör vara utformad för att främja elevernas motivation. Enligt deltagarna i fokusgrupp A är det centralt att undervisningen ställer krav på eleverna gällande vad som ska göras och när det ska vara klart. På så sätt förklarar Agnes att hennes motivation till läsning av skönlitteratur ökar i takt med att lärarens krav på henne ökar. Agnes beskriver att hennes svensklärare ofta kompletterar de skönlitterära böckerna med andra typer av inlämningar och gruppdiskussioner för att examinera elevernas förmågor. Detta beskrivs som positivt då arbetsområdet upplevs som innehållsrikt vilket Agnes uppger är centralt för att arbetsområdet ska uppfattas som relevant. Denna åsikt delar inte Clara då parallella skriftliga uppgifter vid sidan av den skönlitterära boken försvårar läsningen. Enligt Clara är det problematiskt att få ner sina tankar om boken i text vilket därför bidrar till att motivationen till läsningen avtar. I stället läggs det primära fokuset på att producera text och det sekundära på att njuta av bokens innehåll. Clara upplever att detta fokus bidrar till onödig stress på grund av kravet att få ner tankarna i skrift vilket hade kunnat undvikas genom andra uppgifter kopplat till boken.

## 6.4 Sammanfattning

I ovanstående resultat framgår det att gymnasieeleverna i fokusgruppsamtalen har en övervägande negativ bild av läsning. Enligt eleverna är läsning en aktivitet som endast genomförs i skolan då den konkurreras ut av andra aktiviteter utanför skolan, bland annat sociala medier och annan digital teknik. Även tidsbrist beskrivs vara en faktor till att läsning på

fritiden uteblir och att läsning som fritidsaktivitet uppfattas som tråkigt av eleverna samt omotiverade.

Gällande läsning i klassrummet anser eleverna att de har en hög motivation när de vet att de blir bedömda. Om bedömningen hade exkluderats menar eleverna att läsundervisningen hade tappat sin funktion då det hade varit svårt att motivera dem till att läsa då det upplevs mer meningsfullt att lägga sin tid på andra uppgifter som bedöms av läraren. Samtidigt lyfter vissa elever att det är avgörande att elever under skoltiden utvecklar en god läsförmåga för att fungera i samhället.

För att främja elevernas motivation till skönlitterär läsning menar respondenterna att det krävs att eleverna får vara delaktiga i bokvalet. När läraren väljer ut böcker som samtliga elever i en klass ska läsa är risken stor att elevernas intresse och motivation varierar på grund av bokvalet. Om eleverna i stället inkluderas i bokvalet ökar chansen att elevernas motivation höjs. Vidare krävs det att den undervisande läraren håller sig uppdaterad gällande vilka böcker som är aktuella och trender på sociala medier. Genom att dra nytta av elevernas relation till sociala medier menar respondenterna att läraren kan möta eleverna där de befinner sig och på så sätt öka motivationen till skönlitterär läsning.

## **7. Avslutande diskussion**

I följande kapitel diskuteras studiens resultat utifrån självbestämmandeteorin och tidigare forskning. Därefter diskuteras studiens metodologiska val i en avslutande metoddiskussion.

### **7.1 Resultatdiskussion**

Nedan presenteras den avslutande resultatdiskussionen. Studiens resultat diskuteras med utgångspunkt i den tidigare forskningen och självbestämmandeteorin. Resultatdiskussionen är strukturerad genom tre underrubriker, *gymnasieelevers motivation till skönlitterär läsning*, *bedömning i litteraturundervisningen* och *det komplexa litteraturvalet*. Dessa tre teman är framträdande i resultatet och anses centrala utifrån självbestämmandeteorin, den tidigare forskningen och studiens syfte samt frågeställningar.

### 7.2.1 Gymnasieelevers motivation till skönlitterär läsning

I resultatkapitlet framgår det att de utvalda gymnasieeleverna har en negativ syn på skönlitterär läsning och motivationen till den är låg. Enligt eleverna är den yttre motivationen högre jämfört med den inre motivationen, främst på grund av betyg och bedömning. Den negativa synen till skönlitterär läsning bottnar enligt eleverna i att det idag år 2026 finns flera andra aktiviteter som fångar elevernas intresse och konkurrerar ut läsningen. Enligt självbestämmandeteorin är det därför framträdande att eleverna saknar den inre motivationen till läsningen då de inte självmant läser för att uppleva välmående (Ryan & Deci, 2000, s. 72). Även den yttre motivationen till läsning saknas enligt eleverna med undantag för när de blir bedömda. När eleverna blir bedömda uppger eleverna att de drivs av en yttre motivation i form av strävan av att uppnå ett betyg. Den yttre motivationen saknas sedan i andra sammanhang där läsningen inte bedöms. Vidare förklarar eleverna att läsningen konkurreras ut av andra mer lockande aktiviteter. Detta synliggör att det inte finns ett konkret motstånd till skönlitterär läsning utan att den omedvetet väljs bort främst på grund av andra digitala alternativ, såsom sociala medier och film.

Att elever i de senare skolstadierna har en lägre inre motivation till läsningen och en högre yttre motivation kan förklaras utifrån Tegmark et. al (2022, s. 107–108) artikel gällande att det sker en förändring av elevernas motivation i brytpunkten mellan- och högstadiet. Förändringen innebär att elevernas inre motivation till läsning ersätts med en yttre motivation i takt med att eleverna börjar i årskurs 7. Denna förändring kan tolkas utifrån att högstadiet medför andra styrdokument läraren har att utgå från. Med utgångspunkt i fokusgruppsamtalen kan även sociala mediers intåg i elevernas liv beskrivas som en bidragande faktor till skiftet gällande elevernas motivation till skönlitterär läsning. I studiens resultat synliggör fokusgrupp B att sociala medier är en av den främsta anledningen till att de inte läser på sin fritid då de är vana vid att ta till sig information snabbt genom till exempel Tik-Tok. På Tik-Tok och andra sociala medier är tempot högre och informationen förmedlas genom ett annat format, digital i stället för i bokform, vilket resulterar i att eleverna kan ta till sig innehållet på ett snabbare sätt. På så sätt upplevs inte *kompetens*, en av den inre motivationens tre byggstenar, genom den skönlitterära läsningen på grund av att eleverna saknar de strategier som krävs för att tillgodo göra sig innehållet i den fysiska boken (Ryan och Deci, 2000, s. 68). Detta med anledning av skillnaden mellan de två olika medierna, sociala medier och den fysiska boken samt att det tar längre tid att ta till sig innehållet i en skönlitterär bok jämfört med innehållet i en Tik-Tok video. Eleverna

förklarar därför att läsningen är för tidskrävande och väljs bort och ersätts med, till exempel, sociala medier. Därför behöver svenskundervisningen förändras för att förse eleverna med de verktyg som krävs för att eleverna ska utveckla kompetens även gällande den fysiska boken i ett alltmer digitalt samhälle. Detta med anledning av att främja elevernas läsmotivation och undvika att läsningen konkurreras ut av, till exempel sociala medier.

Samtidigt kan denna förändring av svenskundervisningen problematiseras då läraren har ämnesplan (Skolverket, u.å) och bildningsuppdraget (Skolverket, 2025) att förhålla sig till. I relation till bildningsuppdraget krävs det att eleverna utvecklar en god läsförmåga för att kunna verka i ett demokratiskt samhälle. Dessutom framgår det i styrdokumentet att det är krav att eleverna ska läsa för att uppnå ett godkänt betyg (Skolverket, u.å, ämnesplan). På så sätt är det inte möjligt att fullt ut åsidosätta läsningen och ersätta den med till exempel sociala medier. I kontrasten mellan elevers låga inre motivation till läsningen och styrdokumentens krav på att eleverna ska läsa krävs det en motivationsfrämjande undervisning där eleverna upplever autonomi. I resultatet framgår det att eleverna anser att lärarens bokval spelar en central roll i deras låga motivation till läsning. På så sätt kan det finnas en vinning i att som lärare låta eleverna vara delaktiga i litteraturvalet, i den mån det är möjligt, för att eleverna ska uppleva autonomi. Elever som upplever att de får påverka vad de ska läsa är mer motiverade jämfört med om läraren väljer bok (Gambrell, 2011, s. 173, s. 175).

För att eleverna ska ha möjlighet att utveckla läsförmågan krävs det således att de läser. Ekvationen mellan att eleverna behöver läsa för att utvecklas till fungerande samhällsmedborgare och att de väljer bort den skönlitterära läsningen på grund av dess låga tempo och avsaknad av lässtrategier uppfattas således som problematiskt. Denna problematik beskrivs även av Bradling (2024, s.117–118) där gymnasielärare uppger relationen mellan styrdokument och verkligheten som komplicerad. Lärarna förklarar att de inte har möjlighet att utgå från elevernas intresse för att väcka läsmotivation då styrdokumentet styr vad eleverna ska ta del av. På så sätt bekräftar gymnasieleverna i föreliggande studie det resonemang som lärarna i Bradlings (2024, s. 117–118) artikel lyfter. Med utgångspunkt i Gambrell (2011, s. 172) artikel uppfattas detta resonemang som problematiskt då det krävs att elever uppskattar läsning för att uppnå sin fulla potential inom läskunnighet. För att möjliggöra att eleverna når sin fulla potential krävs det således att läraren motiverar sina elever,

vilket anses vara svårt enligt lärarna i Bradlings (2024, s. 117) studie där lärarna förklarar att styrdokumentet försvårar detta.

Ytterligare en av den inre motivationens tre byggstenar som kan problematiseras utifrån fokusgruppsamtalen är *samhörighet*. Samhörighet innebär att eleven vill vara en del av en gemenskap, i detta fall i klassen, vilket innebär att eleverna behöver göra som majoriteten av klassen gör för att uppleva samhörighet. I fokusgruppsamtalen framgår det att endast två elever läser på sin fritid, vilket innebär att om eleverna ska uppleva samhörighet med gruppen krävs det att de undviker läsning på sin fritid. I kontrast till den näst intill icke existerande läsningen som sker på fritiden uppger samtliga respondenter att de läser i skolan för att uppnå ett önskvärt betyg och behaga läraren. Därför krävs det att eleverna läser i skolan för att uppleva samhörighet med gruppen då de andra eleverna läser i skolan. Om eleven inte hade läst hade hen exkluderats från samhörigheten med övriga elever. Centralt att nämna är dock att eleverna inte uppfyller den inre motivationens samtliga tre delar, *kompetens*, *autonomi* och *samhörighet* som alla krävs för att uppleva inre motivation (Deci & Ryan, 2000, s. 68). I stället är det framträdande att eleverna drivs av en yttre motivation till läsning i skolan då de lyfter att de drivs av betyg och bedömning. Elevernas motivation till läsning på fritiden och i svenskundervisningen skiljs åt gällande vilka delar som upplevs av den inre motivationen. Resultatet synliggör således att den inre motivationen till läsning är generellt låg, både i skolan och på fritiden, och risken att inte uppnå ett godkänt betyg beskrivs vara den främsta anledningen till att eleverna motiveras av den yttre motivationen inom skolan. Att eleverna i fokusgrupperna gör skillnad mellan den läsning som sker i och utanför klassrummet ligger i linje med Deras (2025, s. 13) och Hallessons (2016, s. 19–20) beskrivningar av den tvådelade läsningen. Dagens elever upplever inte läsningen som en helhet utan beroende på i vilken kontext den sker, på fritiden eller i skolan, beskrivs den som två separata aktiviteter som saknar samhörighet med varandra.

### 7.2.2 Bedömning i litteraturundervisningen

Eleverna uppger samstämmigt att betyget är den främsta anledningen till att de motiveras till att läsa vilket synliggör att den yttre motivationen är drivkraften. Eleverna förtydligar sitt resonemang med att de inte hade läst om de inte blev bedömda då de inte ser någon mening med läsningen. Elevernas utsaga ligger i linje med det resultat som framgick i Söderberg et als. (2024, s. 1, s. 7) och Johansson et als. (2024, s. 11, 14) studie där eleverna anser att läsningen används som ett verktyg för att uppnå ett önskvärt betyg och förklarar

att betyget är den främsta drivkraften. Läsningen används därför under skoltid men undviks på elevernas fritid. Detta vittnar om att den yttre motivationen är framträdande då eleverna inte läser för att de själva vill utan för att elevens omgivning vill, i detta fall den bedömande läraren. Elevernas svar synliggör att de drivs av den *externa motivationen*, en av de fyra delarna inom yttre motivation. Den externa motivationen innebär att, eleven i detta fall, drivs av belöningar, betyg, och för att leva upp till omgivningens förväntningar, den bedömande läraren (Ryan & Deci, 2000, s. 72). Elevernas drivkraft till skönlitterär läsning i klassrummet ligger på så sätt utanför dem själva och inte från ett eget värde.

I relation till styrdokumentet kan elevernas resonemang uppfattas som problematiskt då Skolverket skriver i ämnesplanen att eleverna ska utveckla och bibehålla läslust (Skolverket, u.å, ämnets syfte). Då eleverna framhåller att de inte ser någon mening med att läsa om de inte bli bedömda är det komplicerat för den undervisande läraren att bibehålla elevernas motivation efter gymnasiet. På så sätt finns en lucka mellan elevernas motivation till skönlitterär läsning och styrdokumentets skrivelser. Luckan mellan skolans verklighet och styrdokumentet beskrivs av Nordberg (2021, s. 80) vara på grund av att elevernas motivation till läsning hamnar i bakgrunden och Skolverkets styrdokument i förgrunden. Därför begränsas den undervisande lärarens utrymme att anpassa undervisning utifrån hur lång tid respektive klass behöver för att tillgodo göra sig det lästa. Läraren har inte möjlighet att väcka en inre motivation hos eleverna då styrdokumentet har en centrala och styrande roll i svenskämnet genom exempelvis ämnesplan samt betygskriterier (Skolverket, u.å). Detta kan ses som en förklaring till att eleverna i fokusgrupperna beskriver att deras motivation till läsning i hög grad bygger på att de blir bedömda snarare än på ett genuint intresse för skönlitterär läsning. När litteraturundervisningen styrs av fasta ramar, exempelvis styrdokument, med fokus på prestation och betyg finns en risk att läsningen endast blir ett verktyg för att nå yttre mål. I detta fall är de yttre målen betyg i ämnet svenska. Elevernas avsaknad av den inre motivation till skönlitterär läsning, både i och utanför klassrummet, uppfattas som problematiskt då läsförmågan är en central del i skolans demokratiuppdrag och att utveckla samt utbilda fungerande samhällsmedborgare (Skolverket, 2025).

### 7.2.3 Det komplicerade litteraturvalet

Framträdande i resultatet är även att litteraturvalet är avgörande för att eleverna ska motiveras till läsning och att flera av eleverna ställer sig frågande till den äldre litteratur då de

saknar förståelse för varför de behöver ta del av böcker från andra tidsepoker. Enligt eleverna i fokusgrupperna är det avgörande att de har förståelse för syftet med lärarens bokval för att de ska motiveras till litteraturundervisningen, vilket de saknar till den äldre litteraturen. I stället menar de att den undervisande läraren ska hämta inspiration gällande bokval på sociala medier för att på så sätt utveckla förståelse för vad dagens ungdomar är intresserade av. Elevernas svar belyser att om lärarens bokval hade grundats i aktuell litteratur på sociala medier hade deras motivation gått från endast *extern motivation* till delar av den inre motivationen. Om läraren hade tagit elevernas intressen i beaktning hade eleverna upplevt *autonomi*, en av den inre motivationens byggstenar som innebär att eleverna får vara med och påverka (Ryan & Deci, 2000, s. 68). Genom att utgå från elevernas intressen i lärarens bokval hade eleverna upplevt att de hade varit en del av urvalsprocessen gällande bokvalet. Detta hade kunnat resultera i att eleverna upplevde en ökad motivation till att läsa. Att utgå från elevernas intresse förespråkas även av Gambrell (2011, s. 173) då eleverna måste få stöd i att se meningen med läsningen för att de ska uppleva motivation till skönlitterär läsning. För att eleverna ska utveckla förståelse för läsningens värde är litteratur som ligger i linje med deras egna intressen en effektiv väg in. När litteraturen uppfattas som meningsfull är chansen större att eleverna upplever motivation till att läsa skönlitteratur.

Att läraren enbart skulle välja böcker utefter vad som ligger i elevernas intresse och vad som trendar på sociala medier uppfattas som utmanade sett till Skolverkets styrdokument om vad gymnasielever ska läsa i svenskundervisningen. Där framgår det att eleverna ska läsa litteratur från olika tidsperioder för att utveckla förståelse för olika perspektiv (Skolverket, u.å, ämnesplan). Detta innebär att om eleverna inte har intresse för exempelvis äldre litteratur saknar lärarna bedömningsunderlag vilket hade resulterat i ett underkänt betyg. Då det är Skolverkets styrdokument läraren förhåller sig till är det problematiskt att helt frångå den äldre litteraturen och enbart välja litteratur på sociala medier. Detta komplexa förhållande mellan den verksamma läraren och styrdokumentet i undervisningssammanhang synliggör även Bradling (2024, s. 117–118) och Nordberg (2021, s. 80) då verksamma lärare ger uttryck för att den är en omöjlig ekvation att motivera sina elever och samtidigt följa styrdokumentet. På så sätt försvårar styrdokumentet främjandet av inre motivation i undervisningen. Samtidigt är det centralt att synliggöra att undervisningsmål inte är att utveckla en inre motivation hos eleverna utan att erbjuda eleverna de kunskaper och förmågor som ligger i linje med styrdokumentet. Undervisningens fokus på att

erbjuda eleverna kunskaper inom bland annat läsning, med utgångspunkt i styrdokumentet, kan vara en förklaring till att den skönlitterära läsningen upplevs som tvådelad, vilket Dera (2025, s. 13 och Nordberg (2017, s. 230) redogör. Då läsningen i skolan upplevs som styrd och fyrkantig på grund av styrdokumentens fasta ramar är den inre motivationen svår att uppnå, till skillnad från den läsning som sker på fritiden där styrdokumentet saknar inflytande över (Nordberg, 2017, s. 230).

Elevernas krav på att lärarens litteraturval ska utgå från till exempel sociala medier försvåras ytterligare då litteratur som trendar på sociala medier styrs av algoritmer och inte av utbildningsmål. En ensidig anpassning till elevernas önskemål riskerar därför att hindra att skolan uppfyller styrdokumentens krav samtidigt som ingen anpassning alls riskerar att eliminera elevernas inre motivation till läsning. Därför uppstår frågan om det hade varit möjligt att fullt ut bemöta elevernas önskemål gällande bokval eller om det är en ekvation som kommer att förbli olöst. Ytterligare en aspekt som synliggörs i resultatet är att ingen av gymnasieleverna i fokusgrupperna ger uttryck för att vilja läsa mer än vad de redan gör. Detta uppfattas som en diskrepans till Nordbergs (2017, s. 233) avhandling där de 18-åringar som har intervjuats upplever att de har ett intresse av att läsa mer men att andra faktorer som andra fritidsaktiviteter resulterar i att läsandet åsidosätts. Nordbergs artikel är från 2017 vilket är nio år sedan, vilket kan ses som en förklaring till variationen mellan Nordbergs avhandling och föreliggande studie. Detta resonemang stärks även av att både PIRLS (Skolverket, 2017, s. 10, s.14) och PISA-testerna (OECD, u.å) synliggör att barn och ungas motivation till läsning ständigt förändras.

## 7.2 Metoddiskussion

Den metod som valts är fokusgruppsamtal då metoden bedömdes vara mest ändamålsenlig för att besvara studiens syfte och frågeställningar. Trots att metoden har övervägande fördelar, sett utifrån denna studie, finns även nackdelar. En eventuell nackdel hade kunnat vara att samtliga elever tillhör samma gymnasieskola då elever från olika skolor hade möjliggjort en jämförelse av elevers motivation till skönlitterär läsning på olika skolor. Ett heterogent urval hade dock kunnat öka risken för att elevernas svar formas av skilda skolmiljöer. Det hade försvårat analysen av data då det hade varit problematiskt att avgöra i vilken utsträckning elevernas svar speglar individuella erfarenheter eller om det är ett resultat av den specifika skolmiljön. Därför stärker valet av elever från samma gymnasieskola studiens interna trovärdighet då likheter och skillnader i elevernas svar fångar deras

egna upplevelser till skönlitterär läsning och inte strukturella skillnader mellan olika gymnasieskolor.

En till nackdel med fokusgruppsintervjuer skriver Wibeck, (2010, s. 152) kan vara att respondenternas talutrymme kan uppfattas som orättvist fördelat då vissa individer har en tendens att ta över samtalen på bekostnad av att andra tystas. I föreliggande studie har respondenternas talutrymme inte varit ett problem då samtliga elever har kommit till tals och fått ge sitt perspektiv på skönlitterär läsning. Detta syns i studiens resultatkapitel. Centralt att nämna är dock att fokusgruppsamtal är ett samtal och ingen styrd intervju vilket resulterar i att vissa elever har fler åsikter gällande de färdigkonstruerade frågorna (se bilaga A) än andra. Därför har vissa elever fått större utrymme i vissa delar av samtalet. Samtidigt är det ingen av respondenterna i fokusgruppsamtalen som har tagit en annan respondents talutrymme utan samtliga elever har fått delge sina åsikter om skönlitterär läsning.

Valet av metoden fokusgrupper kan även problematiseras utifrån begreppet generaliserbarhet då studiens resultat inte kan generaliseras. Detta har dock inte varit föreliggande studies syfte utan i stället ge en fördjupad bild av gymnasieelevernas perspektiv på skönlitterär läsning. I bearbetning och analys av materialet har data valts ut med utgångspunkt i studies syfte och frågeställningar. Jag är medveten om att det kan resultera i att relevant data kan förbises i denna process. För att säkerställa tillförlitligheten har den insamlade data analyseras och redovisas noggrant för att läsaren ska förstå tillvägagångssättet. Dessutom har citat från fokusgruppsamtalen valts ut för att redogöra respondenternas exakta svar och på så sätt minska risken att deras svar förvrids genom subjektiva tolkningar.

Gällande urvalet av endast tolv elever är detta ett medvetet val då ett mindre urval möjliggör en djupare analys och förståelse av det insamlade materialet, vilket är centralt inom det kvalitativa forskningsfältet. Hade i stället kvantitet eftersträvats hade analysen behövt avstanna tidigare på grund av den kontext som studien har att förhålla sig till. Enligt Dahlin-Ivanoff och Holmgren (2017, s. 59–60) kan ett mindre sammanhållet urval ses som en styrka då det möjliggör en mer kontextnära och fördjupad förståelse för hur gymnasieeleverna beskriver sin syn på skönlitterär läsning. Det begränsade urvalet kan dock leda till begränsningar i överförbarhet då respondenterna kan vara präglade av lokala faktorer,

skolkultur och undervisande lärare. Samtidigt garanterar ett bredare urval inte en mer nyanserad bild av elevernas syn på skönlitterär läsning.

## 8. Avslutning

Sammanfattningsvis framgår det att eleverna i fokusgrupperna har en övervägande negativ syn på skönlitterär läsning. I den läsning som ändå genomförs drivs eleverna av en yttre motivation, främst extern- och integrerad motivation då eleverna läser på grund av att de vill uppnå ett önskvärt betyg. På så sätt är den inre motivationen frånvarande i gymnasieelevernas motivation till skönlitterär läsning, både på fritiden och i skolan, trots att vissa delar av den inre motivationen existerar. Den skönlitterära läsningens låga status beskrivs av flera elever vara på grund av den digitala teknikens intåg i gymnasieelevernas liv som normaliserar ett högre tempo gällande att ta till sig information. Av denna anledning väljs den skönlitterära boken bort på ungdomarnas fritid och ersätts med andra mer motiverande fritidsaktiviteter. För att möjliggöra en motiverande litteraturundervisning anser eleverna att det är centralt att de får vara delaktiga i bokval. Samtidigt kan detta uppfattas som problematiskt för den undervisande läraren som har Skolverkets styrdokument att förhålla sig till. Detta glapp mellan gymnasieelever och styrdokumentet behöver ses över för att möjliggöra en undervisning som främjar elevers inre motivation till skönlitterär läsning. Enligt Skolverket är skönlitteraturen en ”källa till förståelse av egna och andras erfarenheter och livsvillkor”, vilket visar att läsningen är en central del av vårt demokratiska samhälle. För att detta ska fortsätta krävs det att en inre motivation eftersträvas, även inom litteraturundervisningen. Om eleverna drivs av en inre motivation, för att de själva vill läsa, ökar chansen att de faktiskt läser, även när de inte blir bedömda.

### 8.1 Vidare forskning

I föreliggande studie har gymnasieelevernas syn på skönlitterär läsning synliggjorts, vilket Söderberg et al. (2024, s. 2, s. 19) beskrev som ett område där forskning saknades. Vidare beskriver Söderberg et al. (2024, s. 2, s. 19) att även lärarens perspektiv på didaktiska val i läsundervisningen saknades, hur undervisningen ska utformas för att motivera eleverna till skönlitterär läsning. Därför hade det varit av intresse att vidare fördjupa sig i lärarens perspektiv på skönlitterär läsning i svenskklassrummet med utgångspunkt i de didaktiska valen.

Samtliga tre fokusgrupper lyfte att den undervisande läraren, enligt eleverna, bör välja moderna och aktuella verk för att främja deras motivation till läsning. I dagsläget menade eleverna att de läste äldre litteratur från andra tidsperioder vilket, enligt eleverna, saknade relevans. Detta väckte frågor gällande vilken roll som litteraturhistorien spelar i svenskundervisningen 2026. Därför hade det varit av intresse att intervjua svensklärare för att ge deras syn på litteraturhistoriens relevans i klassrummet och hur undervisningen kan utformas för att främja lärande inom äldre litteratur.

## 9. Referenslista

- Andersson, J. (2015). *Med läsning som mål: Om metoder och forskning på det läsfrämjande området*. Kulturrådets skriftserie 2015:3 [Rapport]. Statens kulturråd.  
[https://www.kulturradet.se/globalassets/start/publikationer/2015/med-lasning-som-mal/med-lasning-som-mal\\_tg.pdf](https://www.kulturradet.se/globalassets/start/publikationer/2015/med-lasning-som-mal/med-lasning-som-mal_tg.pdf)
- Bradling, B. (2024). ”Jag skulle vilja att nånting hände” – ett lärararbetslag om tio minuters läsning varje lektion. I: L. Ahlin, J. Asklund, C. Dahl, M. Freij, P. Magnusson, & A. Smedberg Bondesson (Red.) *Litteraturdidaktik och känslor: Litteraturdidaktisk nätverkskonferens 2021*. s. 115–136. Stockholm: Stockholm University Press. DOI:  
<https://doi.org/10.16993/bcr.g>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Dahlin-Ivanoff, S., & Holmgren, K. (2017). *Fokusgrupper*. Studentlitteratur.
- Dera, J. (2025). Students’ Perceptions of the Benefits of Literary Reading in School and Leisure Contexts. *Basel: MDPI AG, 15* (5), 1–17. 10.3390/educsci15050580
- Economou, C. (2021). Skönlitteratur i skolämnet svenska som andraspråk. *Pedagogisk forskning i Sverige, 28* (4), 100–119. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.05>
- Gambrell, L. (2011). Seven Rules of Engagement: What’s Most Important to Know About Motivation to Read. *The Reading Teacher, 65* (3), 172–178 10.1002/TRTR.01024
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: Om lärande på människans villkor*. Natur & Kultur.
- Hallesson, Y. (2016). Lässtrategier för att lyckas – om hur högpresterande gymnasieelever gör när de läser. *Lärarstiftelsen 4* (2), 6–23. 10.61998/forskul.v4i2.27484
- Heath, C., & Lingman, L. *Samhället och skolan i en digital tid*. Skolverket. <https://larportalen.skolverket.se/api/resource/P03WCPLAR174652>

- Johansson, S., Borger, L., & Strieholt, R. (2024). Sambandet mellan läsförståelseresultat i PISA och nationella prov: En fråga om motivation i prov där konsekvenserna är små respektive stora. *Nordic Journal of Literacy Research* 10 (2), 1–19. 10.23865/njlr.v10.5302
- Nordberg, O. (2021). Alla läser! Empiriska perspektiv på frågan om litteraturens samhälleliga relevans. *Utbildning och Lärande, Vol. 15 (2)*, 63–84. DOI: 10.58714/ul.v15i2.11248
- Nordberg, O. (2017). *Avkoppling och analys: Empiriska perspektiv på läsattityder och litterär kompetens hos svenska 18-åringar*. [Doktorsavhandling, Uppsala universitet]. DiVA. <https://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1088231/FULLTEXT01.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], (u.å). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>
- OpenAI. (2026). ChatGPT [Large language model]. <https://chatgpt.com>
- OpenAI. (2026). ChatPDF [Large language model]. <https://www.chatpdf.com/sv>
- Ryan, R M., & Deci, E L. (2000). Self- Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*. 55 (1), 68–78  
DOI: [10.1037//0003-066x.55.1.68](https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68)
- Schiefele, E., & Ulferts, H. (2013). Reading Amount as a Mediator of the Effects of Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation on Reading Comprehension. *Newark: Blackwell Publishing Ltd*, 48 (4) 369–385. DOI: 10.1002/rrq.52
- Skaalvik, E M., & Skaalvik, S. (2016). *Motivation och lärande*. Natur & Kultur.
- Skolverket. (2025). *Läroplan för gymnasieskolan*. [https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan#/curriculum/LGY2025?school-Type=GY&typeOfSyllabus=COURSE\\_SYLLABUS&timespan=LATEST](https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/laroplan-gy25-for-gymnasieskolan#/curriculum/LGY2025?school-Type=GY&typeOfSyllabus=COURSE_SYLLABUS&timespan=LATEST)
- Skolverket. (2017). *PIRLS 2016: Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3868>

- Skolverket. (2007). *PISA 2006: 15-åringars förmåga att förstå, tolka och reflektera- naturvetenskap, matematik och läsförståelse*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a658335/1553961688610/pdf1760.pdf>
- Skolverket. (2004). *PISA 2003*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6581d6/1553961591568/pdf1390.pdf>
- Skolverket. (2013). *PISA 2012: 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturkunskap*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=3126>
- Skolverket. (2001). *PISA 2000. Svenska femtonåringars läsförmåga och kunnande i matematik och naturvetenskap i ett internationellt perspektiv*. <https://www.skolverket.se/get-File?file=904>
- Skolverket. (2019). *PISA 2018: 15 åringars kunskaper i läsförståelse, matematik och naturvetenskap*. <https://www.skolverket.se/download/18.75bdbbb116e7434ebf8595/1575624399449/pdf5347.pdf>
- Skolverket. (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=2473>
- Skolverket. (2022). *15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. <https://www.skolverket.se/getFile?file=12177>
- Skolverket. (u.å). *Ämnet Svenska*. <https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasieskolan/program-och-amnen-i-gymnasieskolan/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25/hitta-program-och-amnen-i-gymnasieskolan-gy25#/se-arch/subjects/SVEN%23SVEN>
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2026, 20 februari). *Motivation och utmaning*. <https://www.spsm.se>

- Söderbeg, E., Rejamn, K., & Vuorenpää. (2024). Årskurs 9 högläser skönlitteratur – elevperspektiv på läsning och litteraturundervisning. *Acta Didactica Norden*. 18(1), 1–24.  
<https://journals.uio.no/adnorden/article/view/9780/9336>
- Primo. (2026). Research Assistant [Large language model]. [https://primo.library.ju.se/discover/researchAssistant?vid=46JUL\\_INST:jul&lang=en](https://primo.library.ju.se/discover/researchAssistant?vid=46JUL_INST:jul&lang=en)
- Tegmark, M., Alatalo, T., Vinterek, M., & Winberg, M. (2022). What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower-secondary school. *Journal of research in reading*, 45(1), 100–118. [10.1111/1467-9817.12386](https://doi.org/10.1111/1467-9817.12386)
- Universität Graz. (u.å). *Download Links*. Hämtad 13 mars, 2026. <https://business-analytics.uni-graz.at/en/research/atrain/download/>
- Varga, A., & Davydenko, S. (2023). Läsfrämjande undervisning i gymnasieskolan: ett forskningsprojekt, rapport från Högskolan Väst och kunskapsförbundet Väst. *Högskolan Väst*.  
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1740739/FULLTEXT01.pdf>
- Vetenskapsrådet. (2024). Etik i forskningen och god forskningssed. Utbildningsdepartementen  
<https://www.vr.se/uppdrag/etik/etik-i-forskningen.html>
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur.

# Bilagor

## Bilaga A: Intervjuguide

### Del 1: Inledande frågor om läsning

1. Vad tänker ni på när ni hör ordet läsning?
  - Varför eller varför inte läser ni?
  - När och var läser ni?
  - Varför tror ni det är så?
  - Vad hade fått dig att läsa mer?
  
2. När känns läsningen meningsfull? Det kan vara på fritiden, i skolan, i ett specifikt ämne mm. Har ni något exempel?
  - Vad är det som gör att läsningen upplevs som meningsfull i den situationen?
  - Upplever ni någon skillnad mellan att läsa på fritiden och det ni läser i skolan?
  - Vad tror ni att den eventuella skillnaden beror på?

### Del 2: Läsning i klassrummet och utanför klassrummet

1. Hur upplever ni att det är att läsa skönlitteratur på svensklektionerna?
  
2. Om man ska jämföra läsning i klassrummet i år 7–9 (högstadiet) och årskurs 1 (gymnasiet). Finns det några skillnader?
  - Vad tror ni de eventuella skillnaderna kan bero på?
  - Har ni läst mer i vissa perioder i livet jämfört med andra? Varför tror ni att dessa perioder har kommit och gått?
  - Tror ni att det kommer att komma perioder längre fram i livet då ni läser mer än ni gör just nu? När då i så fall?
  
3. Hur påverkar svenskundervisningen er syn på skönlitterär läsning?

- Vad i svenskundervisningen skulle ni säga påverkar er inställning till att läsa?
  - Hur och varför?
4. På vilket sätt skulle ni säga att val av bok, genre, längd, utseende på bokens framsida, påverkar er inställning till att läsa?
- Finns det någon bok som ni har läst i svenskämnet som ni har tyckt har varit riktigt bra?
  - Varför var den bra?
5. Om man vill förbättra er inställning till läsning av skönlitteratur med hjälp av svenskundervisningen. Hur borde undervisningen i ämnet svenska vara utformat i då?

### **Del 3: Andra faktorer som kan påverkar elevernas läsning**

1. Finns det något som ni tycker att lärare borde förstå om elever och läsning som kan förbättra svenskundervisningen? (intressen, tid osv).
  - Kan ni ge exempel?
2. Hur skulle ni säga att bedömning, prov och uppgifter påverkar er inställning och syn på läsning i svenskämnet?
  - Hade detta kunnat undvikas och i så fall hur?
3. Är det något vi inte har pratat om som ni tycker är viktigt när det gäller läsning av skönlitteratur i skolan?
4. Är det något annat ni vill lyfta innan vi avslutar?

## **Informationsbrev om undersökning: Gymnasieelevers motivation till skönlitterär läsning**

Du tillfrågas härmed om deltagande i denna undersökning som är ett examensarbete på ämneslärarprogrammet. Examensarbetet önskar bidra med kunskaper om gymnasieelevers inställning till läsning av skönlitteratur inom svenskämnet för att eventuellt kunna förändra svenskämnets innehåll för att främja gymnasieelevers läsning. Den metod som använts är fokusgruppsamtal bestående av grupper om 3–4 gymnasieelever som läser ämnet svenska.

Fokusgruppsamtalet genomförs fysiskt på plats och samtalet tar cirka 30 minuter per grupp att genomföra. Allt konfidentiellt material, både digitalt och fysiskt, kommer att förvaras på ett säkert sätt och raderas när studien är godkänd av examinator. Dina svar kommer i framskrivningen av studiens resultat att anonymiseras genom att byta ut ditt riktiga namn till ett fingerat. På så sätt är dina svar helt anonyma och kommer inte gå att spåra till dig. Efter att studien är godkänd av tilldelad examinator kommer studien att finnas tillgänglig på Digitala Vetenskapliga Arkivets hemsida. Ditt deltagande är helt frivilligt och du kan när du vill under samtalet avbryta utan att ge en förklaring.

Jönköping University är ansvarig för studien och behandlingen av dina personuppgifter i samband med examensarbetet. Som deltagare i studien har du enligt dataskyddsförordningen (GDPR) rätt att få information om hur dina personuppgifter behandlas. Du har också rätt att ansöka om ett så kallat registerutdrag, samt att få eventuella fel rättade. Vid frågor om behandling av personuppgifter kan du i första hand vända dig till studiens kontaktpersoner. Om du tycker att dina personuppgifter behandlas felaktigt kan du lämna ett klagomål till JU:s dataskyddsbud [dso@ju.se](mailto:dso@ju.se). Du kan också lämna in klagomål direkt till Integritetsskyddsmyndigheten (IMY).

Undersökningen kommer att presenteras i form av en uppsats vid Jönköping University. Hör av dig vid funderingar.

Med vänliga hälsningar

Tilda Davet, 16 mars 2026 Falköping.

# Samtyckesformulär för deltagande

Samtycke till att delta i undersökning [Gymnasieelevers motivation till skönlitterär läsning].

Jag har fått muntlig och skriftlig information om studien och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att delta i studien [namn på studien]

Plats och datum	Underskrift

