”När man väl sätter sig [in] i en bok så kan man ju bli fast och sen kan det bli jävligt intressant.”

Om elever och lärares inställning till motivation och litteraturläsning på engelska i gymnasieskolan

_Ellen Karlsson_
Abstract
This study intends to discuss what might motivate Swedish upper secondary students to read literature in English. The study was performed through interviews with both teachers and students, as well as questionnaire studies with both students and teachers. The students give different interpretations of what the definition of motivation is, ranging from definitions of extrinsic motivation to signs of their definitions leaning toward intrinsic motivation. The conclusion is that although the English language itself is not a barrier for students’ reading motivation, the majority of them are not motivated to read. They wish to speak more in the classroom, although the teachers report that a lot of the exercises used in connection to the reading assignments consist of the students talking to each other about the texts.

Nyckelord: skönlitteratur, engelska, inre och yttre motivation, litteratururval, stimulerande uppgifter
Innehållsförteckning

1 Inledning .................................................................................................................................................. 5

2 Forskningsbakgrund och teori............................................................................................................... 8
   2.1 Nyckelbegrepp ................................................................................................................................... 8
   2.2 Stimulerande uppgifter och motivation ......................................................................................... 8
   2.3 Läsförståelse och motivation .......................................................................................................... 10
   2.4 Sju faktorer för att höja motivationen för litteraturläsning .......................................................... 12
   2.5 Styrdokumenten ............................................................................................................................ 14
   2.6 Sociokulturellt perspektiv på lärande .......................................................................................... 14

3 Metod och material ............................................................................................................................... 16
   3.1 Metod ................................................................................................................................................ 16
   3.1.1 Intervjuer .................................................................................................................................... 16
   3.1.2 Enkäter ....................................................................................................................................... 17
   3.1.3 Analys av resultatet .................................................................................................................... 18
   3.2 Material ........................................................................................................................................... 18
   3.2.1 Elevintervjuer ............................................................................................................................ 18
   3.2.2 Lärarintervjuer ........................................................................................................................ 19
   3.2.3 Elevenkäter .................................................................................................................................. 20
   3.2.4 Lärrarenkäter ............................................................................................................................ 20

4 Resultatredovisning och analys ........................................................................................................... 21
   4.1 Elevintervjuer .................................................................................................................................. 21
   4.1.1 Emma .......................................................................................................................................... 21
   4.1.2 Edvin .......................................................................................................................................... 23
   4.1.3 Emanuel ..................................................................................................................................... 24
   4.1.4 Sammanfattning av elevintervjuer .......................................................................................... 26
   4.2 Elevenkäter .................................................................................................................................... 27
   4.3 Lärarintervjuer ................................................................................................................................ 36
   4.3.1 Lena ........................................................................................................................................... 37
   4.3.2 Lisbeth ...................................................................................................................................... 39
   4.3.3 Lydia .......................................................................................................................................... 40
   4.3.4 Sammanfattning av lärarintervjuer ......................................................................................... 43
   4.4 Lärrarenkäter .................................................................................................................................. 44
   4.4.1 Kvalitativa enkätfrågor .......................................................................................................... 48

5 Resultatdiskussion ................................................................................................................................. 52
   5.1 Svenska gymnasieelevers inställningar till att läsa engelsk skönlitteratur ................................. 52
   5.2 Lärarnas metoder för att motivera eleverna att läsa skönlitteratur på engelska .................... 53
   5.3 Elever och lärares åsikter om litteratururval ............................................................................... 54
   5.4 Metoddiskussion ........................................................................................................................... 55
   5.5 Slutsats ............................................................................................................................................ 56
   5.6 Förslag på vidare forskning ........................................................................................................... 56
6 Litteraturförteckning ........................................................................................................... 57

Bilaga 1: Grundfrågor till elevintervjuer ........................................................................ 58

Bilaga 2: Elevenkäten ........................................................................................................ 59

Bilaga 3: Grundfrågor till lärarintervjuer ....................................................................... 61

Bilaga 4: Lärarenkäten ..................................................................................................... 62
1 Inledning

Det är en sak att ge sina gymnasieelever i uppgift att läsa skönlitteratur på svenska, och det kan vara en nog så stor utmaning. Att då få sina elever att läsa skönlitteratur på engelska med behandling, blir en ännu större uppgift. Det handlar inte enbart om att få klassen att ta sig igenom en bok, utan det finns många andra saker som jag som lärare vill att ungdomarna ska få ut av läsningen. Till exempel vill jag att de ska kunna koppla texten till egna upplevelser och erfarenheter, jag vill att de ska uppleva den som relevant, och jag vill allra helst att de ska tycka att det är kul att läsa. Ofta har man som lärare tusentals idéer (okej, kanske inte tusentals men tio i alla fall) kring hur läsningen kan bli intressant och givande för eleverna, men det innebär inte nödvändigtvis att allt mitt engagemang når fram till dem. Det kan finnas lika många anledningar till att eleverna inte känner sig motiverade som jag har möjliga och omöjliga strategier för att nå fram till dem och tända den där lilla gnistan. Motivation verkar dock vara en viktig kärna i den här frågan, speciellt inre motivation. Att stimulera eleverna att vilja läsa för deras egen skull, inte för mig eller betygen, leder till att de förstärker texter bättre (Guthrie et al., 2006, s. 242).

Den huvudsakliga forskningen som utförts kring motivation för läsning fokuserar på yngre barn eller barn i de tidigare tonåren. Det finns därför ett glapp i forskningen vad gäller motivationens inverkan på lärandet, då motivation för läsning inte kan sägas tappa sin betydelse i de senare tonåren. Det är under dessa år svenska ungdomar läser sin gymnasieutbildning, och det är därför detta glapp bör täckas. Olika typer av motivation är det som driver oss till att göra saker, och det är därför viktigt att vi uppmärksammar dess funktion även i utbildningen av äldre ungdomar.

Dessutom är det ju tyvärr så att mina föreställningar om vad som motiverar eleverna kanske inte alls stämmer överens med elevernas upplevelser. Hur hanterar jag det, och hur långt är det möjligt för mig att anpassa min undervisning efter individer? Det som inspirerar och tändar en elevs läslust kanske inte har någon effekt överhuvudtaget på klasskamraten i stolen bredvid. Förhoppningsvis finns det någon form av överlappning i allas olika tankar, så att lärare och elever kan mötas och läsa på engelska. För det är ändå där allting landar, i det faktum att skönlitteratur ska läsas i engelskundervisningen. I de tre kursplanerna för engelska står att eleverna ska läsa litteratur, men det är en sak att ge eleverna i uppgift att läsa och en helt annan sak att se till att de får ut någonting av det.

Skönlitteratur har alltid varit en självklar del av mitt liv, både på svenska och engelska. Det har dock blivit tydligt för mig att den entusiasmen inte är något som alla delar med mig, särskilt när litteraturen är på engelska och inte modersmålet. Hur kan jag veta hur jag ska motivera eleverna, om jag inte frågar dem vad som påverkar deras motivation och intresse för litteratur?
Mitt syfte med detta arbete är därför att undersöka hur elever och lärare upplever litteraturläsning på engelska inom skolans ram.

 För att kunna besvara mitt syfte har jag arbetat fram följande frågeställningar som utgjort grunden till uppsatsen:

- Vad har svenska gymnasieelever för inställningar till läsande av skönlitteratur på engelska?
- Vilka metoder använder lärare för att motivera elever till läsning av skönlitteratur på engelska?
- På vilka grunder tycker elever respektive lärare att litteratururvalet ska ske, och finns det skillnader?


Det femte kapitlet är diskussionskapitlet. Här för jag in forskningen som presenterats i kapitel två och diskuterar vad jag faktiskt kommit fram till, utifrån mina frågeställningar. Dessutom ger jag förslag på hur forskningen på området kan föras vidare.

Längst bak i arbetet ligger fyra bilagor, där grundfrågorna som använts till intervjuerna med elever och lärare presenteras, samt de frågor som ställts i elev- och lärarenkätterna. De ligger i samma ordning som de presenteras i under resultatkapitlet.
2 Forskningsbakgrund och teori
I detta kapitel introduceras den forskning som finns kring motivationens påverkan på lärandet, samt den teori som ligger till grund för de analyser och slutsatser som dras av undersökningen.

2.1 Nyckelbegrepp
Det är skillnad på inre och yttre motivation, och de fungerar i många fall som motsatser. För att denna undersökning ska kunna genomföras behövs en separation av dessa två begrepp, och de definieras av Guthrie och Wigfield (2000) enligt följande:

**Inre motivation** – Det inre drivet att göra någonting, för sin egen skull. Guthrie och Wigfield definierar inre motivation för läsning som individens njutning av att utföra läsaktiviteter för sin egen skull, vilket bottnar i nyfikenhet, förtjusning, intresse och glädje över att utföra aktiviteten, samt en vilja att bli utmanad (2000, s. 407).


2.2 Stimulerande uppgifter och motivation

Undersökningen genomfördes i fyra amerikanska klasser under tredje årskursen, det vill säga när barnen var 8-9 år gamla. Två lärare gav eleverna många av dessa stimulerande uppgifter som gick att koppla direkt till texterna de läste, de två resterande lärarna gav eleverna ett lägre antal stimulerande uppgifter. Skillnaden mellan de stimulerande uppgifterna och de mindre stimulerande uppgifterna bestod av antalet observationer, experiment, teckningar som barnen gjorde, och tolkningar av fynden (2006, s. 235).


Trots att åldersskillnaden mellan barnen i Guthrie med fleras forskning och eleverna i denna undersökning är stor, som mest nio år, så är ett av grundantagandena i denna uppsats att motivation fungerar på ungefär samma sätt oavsett ålder. Forskningen är relevant eftersom den ger en grund för diskussion kring vilka uppgifter lärarna i denna undersökning använder, samt hur elevernas motivation påverkas av detta.


Papadima-Sophocleous slutsats är för det första att metoderna som användes vid littera-
turundervisningen var annorlunda jämfört med de aktiviteter som normalt utfördes i samband med litteraturläsning. Resultaten visade för det andra att den kombinerade användningen av de fyra metoderna som testades i undersökningen ledde till nya upplevelser som också höjde elevernas motivation för litteraturläsning (2009, s. 130).

Rapporten är viktig för min undersökning för att den visar på att kreativa uppgifter, och nyskapande uppgifter, ökar elevernas motivation att läsa. Det är alltså inte bara själva litteraturen som är viktig, utan också vad eleverna gör med den. I förlängningen betyder det att litteraturläsningens också måste involvera andra arbetssätt än bara läsning och skrivning. Forskningen är också intressant för att den är utförd på just gymnasieelever, och därför kan man anta att de elever som intervjuats för denna undersökning tänker och reagerar på ungefärligen samma sätt. Projektet utfördes och rapporten skrevs innan skolreformen, men det bör inte ha påverkat ungdomarnas sätt att tänka och hur de känner.

2.3 Läsförståelse och motivation


Trions forskning utfördes därför på barn mellan elva och fjorton år. Undersökningen tog också hänsyn till variabler som kognitiv förmåga, familjebakgrund och demografisk karaktärskist (2011, s. 552), för att se om barn från olika sociala grupper påverkades på olika sätt. Datainsamlingen skedde över en tidsperiod på nära 11 år, 1508 elever från 60 skolor deltog, och de undersöktes med intervaller på cirka 18 månader (2011, s. 553).

Hypotesen de formulerar är att nöjet i att läsa och intresset för läsning höjer läsförståelsen. De antar också att tävlingselement har en negativ effekt på läsförståelsen (2011, s. 552).

De täcker i sin undersökning både två typer av inre motivation såväl som yttre motivation. De två aspekter av inre motivation som undersökt var dels nöjet i att utföra en uppgift, dels tanken om att lära konkreta skillnader i intresse. Den första delen innebär alltså att människor läser för att de finner ett nöje i att göra det, medan den andra delen handlar om att människor läser för att de är intresserade av att veta mer om ett ämne, och här är nystigenheten en viktig kärna, menar författarna (2011, s. 551).

För att undersöka påverkan av yttre motivation använde forskarna sig av tävling som mätredskap, det vill säga viljan att kunna läsa bättre än andra. De refererar här till tidigare forskning som visat att yttre motivation har en negativ effekt på läskunskap i jämförelse med tidigare tester och även när det gäller hur mycket eleverna läser. De hänvi-
sar också till annan forskning som menar att tidiga motgångar i läsning gör att svaga läsare bara läser när de måste. De påpekar också att yttre motivation och belöningar leder till att eleverna fokuserar på sociala belöningar snarare än texten i sig (2011, s. 551).

Slutsatsen de kommer fram till är att hypotesen bekräftas: att finna ett nöje i att läsa och att läsa utifrån intresse hade en positiv inverkan på studenternas läsförmåga, medan tävling påverkade läsförmågan negativt. De kommer också fram till att elever som läser för att de är nyfikna ökar sin läsförståelse än mer (2011, s. 555). Detta resultat är viktigt för att det visar att valet av uppgifter till litteraturen ökar elevernas motivation, vilket i slutändan påverkar deras språkförståelse positivt.


De påpekar att det är viktigt att skilja mellan motivation och intresse, då intresse främst rör sig om specifika ämnen såsom rymden eller andra världskriget, medan motivation kan röra sig över genre- och ämnesgränser, vilket leder till att en motiverad läsare kan ta till sig texter på flera olika områden istället för att bara läsa utifrån intresse rörande en företeelse, objekt eller andra saker (2000, s. 405).

Guthrie och Wigfield skriver om yttre motivation och att strävan efter en belöning (deras exempel är pizza och uppmärksamhet från skolan för att eleven läst) visserligen ökar
motivationen men att denna motivation oftast försvinner när eleven fått belönningen. Så småningom kan det leda till att eleverna bara läser när det finns en belöning i sikte, och enbart med målet att få den belönningen, och på så sätt kan motivationen skada sig själv (2000, s. 408).


### 2.4 Sju faktorer för att höja motivationen för litteraturläsning

John T. Guthrie med flera presenterar i artikeln *Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension* (2006) sju viktiga faktorer för att motivationen för läsning ska öka. Detta gör de genom att sammanställa 22 olika undersökningar, och de punkterna återges här i sammanfattad och översatt form enligt följande:

1. Att använda sig av mål som berör innehåll snarare än mål som relaterar till betyg

2. Att ge elever möjlighet att välja ökar motivationen för läsning. Det kan handla om att välja litteraturen, välja övningarna som hör till litteraturen och att välja kamrater att samarbeta med (ibid.).

3. Hur texten är uppbyggd kan öka motivationen. Till exempel är det positivt om texten är intressant, relevant och attraktiv för eleverna (Guthrie et al., 2006, s. 233). Detta relaterar tillbaka till den första punkten. Återigen betonas att intresse för texterna är viktigt för att eleverna ska känna sig motiverade att läsa dem.

4. Sociala mål och lärande tillsammans med andra påverkar elevers motivation positivt (ibid.). Detta stämmer väl överens med den sociokulturella teorin, som är uppbyggd kring tanken att människan är social och lär sig bäst i samspel med andra människor (Säljö, 2010).

5. Att läraren är involverad i lärandet motiverar eleverna, men detta kräver också att eleverna upplever att läraren förstår dem och bryr sig om deras framsteg (Guthrie et al., 2006, s. 233). Det finns förhoppningsvis inte så många lärare som inte bryr sig om hur det går för de elever de undervisar, men det måste också verbaliseras. Om eleverna tror att läraren inte bryr sig om hur det går för dem, så är det kanske inte så konstigt att motivationen tryter.


7. Att i klassrummet sträva efter ”mästerskap” gör att eleverna letar efter kunskap i text, de förstår berättelser helt och fullt, samt greppar essensen i skönlitterär text. Att som lärare sträva efter att eleverna ska nå fullständig förståelse menar Guthrie et al. gör att eleverna själva bestämmer över sin inlärning vilket leder till bättre resultat på lång sikt (ibid.). Detta relaterar delvis tillbaka till punkt fem. Att som lärare visa för eleverna att man tror på dem och deras förmåga att förstå en text fullt ut, höjer deras självförtroende och därmed också deras motivation.

För att kunna bedöma hur elevers motivation påverkar deras inlärning behöver jag stödja mig på forskning om hur motivation fungerar. Ovanstående faktorer kommer att ligga till grund för hur jag analyserar intervjupersonernas svar.
2.5 Styrdokumenten

I styrdokumenten står det att utbildningen ska leda till en livslång lust att lära, samt främja elevernas utveckling (Skolverket, 2011, s. 7). De nämner aldrig motivation explicit, men de skriver att skolan ska stimulera ”kreativitet, nyfikenhet och självförtroende” (2011, s. 8) vilket implicit kan tolkas som inre motivation.

Under de övergripande målen och riktlinjerna står det att det är skolans ansvar att eleverna ”kan söka sig till saklitteratur, skönlitteratur och övrigt kulturutbud som en källa till kunskap, självinsikt och glädje” (2011, s. 9).

I styrdokumenten för de gymnasiegemensamma engelskakurserna står det inte någon- ting om motivation, men under rubriken ”ämnets syfte” beskriver Skolverket vad ämnet ska ge eleverna. De nämner bland annat att eleverna ska utveckla sitt språk så pass mycket att de vågar använda engelskan ute i verkligheten, i olika situationer som de möter. Därför måste de utveckla sin kommunikativa förmåga och uppgifterna ska dessutom vara meningsfulla (2011, s. 53).


2.6 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Enligt den sociokulturella teorin är lärande i sin grundform det som en människa eller en grupp människor tar med sig från interaktion med andra in i framtiden (Säljö, 2010, s. 13). Hur detta sker kan variera, dels i det fysiska sätt vi tar in informationen på men också om vi gör det på egen hand eller på en kollektiv nivå i direkt samspel med andra. Jag kan lära mig saker på egen hand, men lär sig saker gör också kollektiv som klubbar, företag eller hela samhällen (2010, s. 13). Kärnan i ett sociokulturellt perspektiv på lärande är enligt Säljö intresset för ”hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser” (2010, s.18). Han menar att kunskap inte är något som biologiskt finns i vår kropp, utan att kunskap kommer från en gemensam ”bank” av erfarenheter och insikter, som vi tar del av genom interaktion med andra (2010, s. 21).

Detta stämmer överens med punkt fyra i sammanställningen av forskning som Guthrie et al. (2006) presenterar (se s. 12), som visar på att sociala mål och just lärande tillsam mans med andra, i en social kontext och som grupp, påverkar den inre motivationen på ett positivt sätt (Guthrie et al., 2006, s. 233).

Om lärande naturligt sker i grupp och i samspel med andra, varför inte också undervisa på detta sätt? I mina intervjuer kommer jag försöka ta reda på hur eleverna tidigare läst litteratur på engelska, och hur de vill göra. Jag vill också ta reda på hur lärare gör för att motivera sina elever och vad de uppfattar motiverar eleverna, och sedan jämföra detta med elevernas svar. Därför är det viktigt att jag har en teori att utgå från som beskriver sättet människan lär sig bäst. Enligt dagens forskning och rön, sker lärandet tillsammans. I samtal med andra tar vi del av deras kunskap och gör den till vår egen.
3 Metod och material

I detta kapitel beskrivs hur uppsatsens material har samlats in och bearbetats. Under kapitel 3.1 beskrivs hur materialet insamlats och bearbetats, i kapitel 3.2 presenteras informanterna och enkätorna.

3.1 Metod

Här presenteras hur materialet har samlats in och bearbetas. Etiska aspekter behandlas också.

3.1.1 Intervjuer


De sex intervijupersonerna har anonymiserats genom att deras namn bytts ut (alla elevers namn börjar på E och alla lärare på L). Dessutom har platsen där de arbetar eller går i skola blivit generaliserad till ett län. Det finns flera gymnasiesskolor i de län som nämns,
så det bör inte gå att härleda uttalandena till enskilda personer. I ett fall har också en brytning suddats ut, för att inte kunna härledas till den enskilda individen. De andra ämnen som lärarna undervisar i uppges inte heller, av anonymitetsskäl. De har generaliserats till en ämnesgrupp, i två av fallen till språklärande och i ett av fallen uppges att läraren i fråga arbetar med ett ämne som inte rör språk.

Eftersom det är individer som intervjuats och eftersom urvalet är ganska smalt finns det så klart en överhängande risk att mitt resultat inte går att reproduera, eftersom lärare arbetar på olika sätt och elever tänker och känner på olika sätt. Därför drabbas undersökningens reliabilitet, i det att de sex informanterna inte kan sägas representera alla lärare och elever.

Citaten har valts med frågeställningarna i åtanke för att bli så relevanta som möjligt. Alla intervjuelar har sedan i så stor utsträckning som möjligt strukturerats på samma sätt, där samma ämne bearbetats först. Det ska påpekas att det är skillnad mellan strukturerna på presentationen av lärarintervjuerna och elevintervjuerna eftersom de frågor som ställts till lärargruppen respektive elevgruppen ser olika ut (se bilaga 1 respektive 3).

3.1.2 Enkäter

För att få tillgång till ett bredare spektrum av data har jag dessutom genomfört två olika enkätstudier (Trost, 2007, s.18). Den första enkäten var en gruppenkät som riktades till elever och delades ut i två olika klasser i samma stad. På så sätt breddas materialgrunden, vilket minskar risken för att de data som insamlats bara representerar en liten del av elevers åsikter. Detta gör att undersökningen får en större reliabilitet. Denna enkät var en gruppenkät, där de två klasserna svarade på frågorna i sina klassrum (2007, s. 10). I denna enkät fanns 13 frågor, 12 av dem var kvantitativa och en besvarades fritt (se bilaga 2). Det fanns dessutom utrymme i slutet av enkäten där eleverna kunde fylla i övriga kommentarer.


Kategoriseringen av enkätsvaren har skett på tre olika sätt. På de ställen där informanterna bara kunnat välja mellan ett antal svar har jag summerat svaren efter de olikakategorierna med hjälp av enkätfunktionen i Google Drive. De data som registrerats har sedan manuellt fört in från tabellfunktionen till ett Excelark som skapat stapeldiagrammen. Värdeetikettorna har lagts in manuellt. När det gäller de tillfällen där lärarna och eleverna också hade alternativet att kryssa för övrigt och ge ett eget svar, så har dessa sorterats in under ”övrigt” och de redogörs sedan i den tillhörande figurtexten. De gånger lärarna skrivit kvalitativa svar har de redovisats under en egen underrubrik. Elevernas svar var i många fall så lika att de gick att placera i gemensamma staplar i diagrammet, men för att hjälpa läsningen ligger de svar som inte förekom mer än tre gånger under övrigt, och de redovisas separat i den underliggande texten.

### 3.1.3 Analys av resultatet

Den data som insamlats har analyserats utifrån de olika frågeställningarna och presenteras och analyseras i kapitel fem. Den analys som görs utgår från nyckelorden inre och yttre motivation, litteratururval samt stimulerande uppgifter, men nyckelorden skönlitteratur och engelska berörs också.

### 3.2 Material

Nedan finns först en presentation av informanterna som deltagit i den kvalitativa delen av undersökningen, sedan en presentation av enkätorna.

#### 3.2.1 Elevintervjuer

Tre elever har intervjuats för denna uppsats. De kommer genomgående att kallas Emma, Edvin och Emanuel, men heter egentligen något annat. Edvin och Emanuel läser första året på Hotell och turismprogrammet, medan Emma läser andra året på Teknikprogrammet med inriktning mot samhällsbyggande och miljö. Edvin och Emanuel bor och studerar i samma västerbottiska stad, och Emma bor och studerar i en stad i Norrbotten.

Edvins intervju blev 8 minuter och 39 sekunder lång, och genomfördes ansikte mot ansikte i ett tomt klassrum på gymnasieskolan han läser vid. Han var genom hela intervjun ganska reserverad, och satt bakåtlutad med armarna korsade över bröstet. Intervjun genomfördes precis innan han skulle gå på lunch, vilket gjorde att han gav ett stressat intryck. Transkriptionen av Edvins intervju är 1 056 ord lång.

Intervjun med Emanuel tog 12 minuter och 16 sekunder. Även denna intervju genomfördes ansikte mot ansikte, i samma klassrum som intervjun med Edvin, och även denna intervju genomfördes precis innan lunch. Emanuel var märkbart mer engagerad än Edvin, satt framåtlutad och pratade engagerat om sina erfarenheter. Han har två diagnoser, ADHD och dyslexi, som han själv uttrycker gör det svårare för honom att koncentrera sig och att läsa. Transkriptionen av intervjun med Emanuel är 2 126 ord lång.

De tre eleverna som intervjuats valdes ut på måfå, och hittades genom olika kontakter, dels via släkt och dels via tidigare handledare. Det var således en kombination av slump och frivillighetsurval som leddes till att just dessa tre informanter valdes (Stukát, 2011, s. 70). Ingen av informanterna var kända för intervjuaren sedan tidigare, och de informerades alla om sina rättigheter innan intervjuerna genomfördes.

3.2.2 Lärarintervjuer


Intervjun med Lena blev 12 minuter och 3 sekunder lång. Lena är i 40-årsåldern och har arbetat som lärare i tio år. Hennes ämneskombination består av engelska och ett annat språkämne. Transkriptionen är 1 759 ord lång.

Lisbeths intervju tog 12 minuter och 15 sekunder. Hon är i 50-årsåldern, och har kombinerat engelskämnets med ett ämne som inte rör språk. Hon hade 8,5 års yrkeserfarenhet vid tiden för intervjun. Transkriptionen av intervjun med Lisbeth är 1 813 ord lång.
Lydia är i likhet med Lisbeth i 50-årsåldern och har ämneskombinationen engelska och ett annat språkämne. Hon har arbetat som lärare i 30 år. Intervjun med henne är 18 minuter och 43 sekunder lång. Transkriptionen av Lydias intervju är 2 402 ord lång.

3.2.3 Elevenkäter
Elevenkäternas delades ut i två klasser i Västernorrland, och 89 elever svarade. 49 av dem läste årskurs ett på gymnasiet, och 40 läste årskurs två på gymnasiet. Ingen av de svarande läste årskurs tre. På vissa frågor finns ett bortfall, då elever valt att inte svara på just den frågan. De vanligast förekommande svaren på den kvalitativa frågan (se Figur 12) har sorterats in i ett diagram, medan de svar som var mindre frekventa presenteras separat under diagrammet.

3.2.4 Lärarenkäter

4 Resultatredovisning och analys

Här redovisas resultatet av intervjuer och enkäter. För läsningens skull ligger materialet under rubriker efter insamling, det vill säga intervjuer och enkäter för sig, och dessutom separerade beroende på om det handlar om elever eller lärares svar. Utöver detta har materialet sorterats för att relatera till arbetets frågeställningar. Först presenteras de resultat som rör eleverna, och efter det presenteras de resultat som behandlar lärarna.

4.1 Elevintervjuer

Nedan presenteras intervjuerna med eleverna. Först redovisas Emmas intervju, sedan följer Edvins och sist presenteras intervjun med Emanuel.

4.1.1 Emma


Hon tycker om att läsa i skolan också, för att hon ”tycker det är roligt att läsa i allmänhet så om jag får läsa på engelskan så då är [jag nöjd]”. Hon tycker att läsning av skön-litteratur på engelska i skolan är motiverande och utmanande för att hon får chansen att läsa litteratur som hon annars inte hade valt att läsa.

"[…]man kan läsa såna böcker som man inte har läst förut, för att man måste läsa den boken och så blir det som att komma in på ett nytt spår av böcker, eller… Annan litteratur som man liksom, inte har tänkt på att man kan läsa förut. Det tycker jag är ganska kul.”

Hon berättar att litteraturen oftast väljs av läraren, men att det händer att de får välja vilken litteratur de ska läsa. Emma säger att de i dessa fall får ett tema av läraren, som de sedan får välja en bok utifrån. De får alltså inte helt fria tyglar när det gäller litteraturlåsningen, men de har en del inflytande över vilken litteratur de ska läsa.

För Emma betyder motivation att man är dragen till att göra någonting för att man vill göra det. Hon är noga med att säga att det handlar om den egna viljan, det är när man gör någonting utan att någon annan säger till en att göra det som man är motiverad, och därför kan hennes definition tolkas som inre motivation, då hon pratar om det egna drivet och den egna viljan. Eftersom Emma känner ett allmänt intresse för att läsa så kän-

---


Emma har också strategier för att ta sig runt de svårigheter hon ibland stöter på: ”ibland kommer det lite svåra ord, då är det som ’va, vad sa dom där?’, men man förstår ju syftet så att då brukar det gå bra ändå.” När hon stöter på ett problem kan hon ta sig runt det med hjälp av kontexten. Det främsta hindret för hennes läsning är alltså inte ordförståelsen, istället säger hon att det handlar om klassrumsmiljön.

Jag blir lått störd av andra så att jag sitter gärna själv och läser så, för annars blir det så att […] min uppmärksamhet far nån annanstans. […] när man är tretti stycken elever så att då är det ju alltid nån som pratar och det, jag kan inte riktigt läsa när det är nån som pratar så att det är ju… Lite jobbigt…

Hon berättar också att i klassen som hon går i är killarna i majoritet, och hon tycker att de ”inte [är]så pigga på att prata om texterna”, vilket leder till att de diskussioner som förs ofta inte blir så djuplodande. Däremot säger hon att de pratar ganska mycket om litteraturen de läser utanför klassrummet, till exempel vid skåpen innan eller efter lektioner. Och diskussioner runt böckerna är något som hon gillar, för ”nån annan kommer in och så har man en situation på ett sätt och så kommer en annan in och ser det på ett annat sätt, då får man […] en annan synvinkel”. Att diskussionerna sker frivilligt utanför klassrummet tyder på att det finns en viss osäkerhet och otrygghet i klassrummet som gör att de andra eleverna inte vill prata, men så fort de lämnar klassrummet och bedömningen så känner de sig friare att diskutera litteraturen de läser eller har läst. Då sker reflektionerna och interaktionen på frivillig basis, och eleverna talar med varandra om litteraturen för att de är intresserade av varandras åsikter och inte för att det begärs av läraren.

De uppgifter som oftast förekommer i samband med och som uppföljning till litteraturen säger Emma är analyser, gruppanalyser, redovisningar, och reflektioner. Efter den senaste boken de läste i helklass hade de gruppdiskussioner, där läraren ställde frågor och gruppen fick svara.

På frågan om vad hon skulle göra för uppgifter utifrån litteraturen om hon fick välja helt fritt, så nämner hon återigen diskussioner: ”[…] nån sorts gruppanalys typ, för det är som kul att diskutera och se hur andra sett olika situationer”, men hon tycker också att det är viktigt att få jobba enskilt, gärna som fortsättning på en gruppdiskussion: ”Jag tycker det är ändå kul att skriva själv om vad man tycker så en typ kombination av det, att man får först diskutera och sen så skriva nån sorts rapport eller analys av det, reflektion.”
Detta förstärker det som Emma har sagt tidigare, att hon gillar att diskutera och prata med andra. Det är det hon själv tycker är roligt, men det är inte det enda hon gillar. Den typ av uppgifter som verkar motivera Emma är uppgifter som kräver att hon funderar över och tar ställning till vad texterna berättar.

Det som hon skulle vilja ändra i undervisningen av skönlitteratur på engelska är mängden inflytande eleverna har på val av litteratur och uppgifter till litteraturen.

Jag tror det också kan vara en motivationshöjare om man får liksom vara med och bestämma litegrann så man inte bara blir given en uppgift och så ska man göra det utan att man får ha lite inflytande och får bestämma vad man ska göra. Då blir det ju liksom lite roligare att göra det, helt enkelt.

4.1.2 Edvin

Edvin läser aldrig på fritiden, och läser inte till skolan heller, vilket innebär att den enda skönlitterära läsning han gör är den som sker i skolan och på skoltid. Han uppskattar sin egen läsförståelse som ganska god, trots att han inte tycker att det är ”det roligaste” som de gör på engelskan. Han säger att han inte läser över huvud taget om han inte absolut måste. På frågan om han tycker det är jobbigt att plocka upp en bok svarar han: ”Nä, inte jobbigt men… […] man måste ju. Men det är ju inte jättekul.” Edvin verkar känna yttre motivation, det finns för honom ingen större glädje i läsupplevelsen, och han skulle inte läsa om han inte var tvungen.

De svårigheter som Edvin stöter på gäller oftast ordförståelsen. Han säger att han löser problemen och arbetar sig runt dem genom att antingen söka efter svaret på Google eller genom att fråga läraren. Han tycker att det är jobbigt att stöta på problem, och säger själv att det är för att han är ”ganska lat”. Att han beskriver sig själv som lat, och tycker det är jobbigt att stöta på utmaningar i språket är ett annat tecken på att Edvin saknar inre motivation. Han känner ingen nyfikenhet för litteraturens innehåll eller ett intresse att lösa problemet. För honom är de ord han inte förstår ett hinder, i motsats till Emma som kan bortse från de ord hon inte förstår den exakta betydelsen av och tyda betydelsen efter kontexten. Edvin verkar sakna de strategierna och söker istället svaren utifrån, fastän han uppskattar sin egen läsförmåga som god.

Motivation betyder enligt Edvin att man är ”taggad på att göra någonting”, och att göra någonting som han vet är kul leder till att han blir motiverad. Han nämner också att det är ”kul att få utmaningar också” samt att ”prova nya saker”. Detta verkade inte täcka de vokabulära problem som han stöter på i läsningen, vilka tidigare nämnts. Att han gillar utmaningar och att pröva nya saker är ett tecken på att han faktiskt har inre motivation, problemet är att det inte nödvändigtvis täcker litteraturläsningen på engelska.

Han säger att han föredrar film framför böcker för att ”man ser ju som bilderna framför sig när man ser film”, och han upplever att det är svårare att se ”lika klart” när han läser böcker. Detta är ett tecken på att Edvin saknar läsvana, han är helt enkelt inte van vid att skapa bilder och föreställa sig skeenden eftersom han oftast får dem serverade i och med att han tittar på film.


Klassen (alltså även informanten Emanuel, vars intervju redogörs för nedan) arbetar med dessa romaner i form av en läsdagbok, där de skriver upp svåra ord de stöter på, vad de tycker om den passage de läst under lektionen och liknande. Edvin vet inte vad de ska göra efter att de läst ut böckerna, men han gissar på en bokrecension. Om han själv skulle få välja skulle de prata om litteraturen i helklass och diskutera den. Efter det säger han att ”själv kan man ju kanske skriva typ en sammanfattning av boken typ eller en recension eller nånting.” På frågan om det finns någonting han skulle vilja förändra med sätten de arbetar med skönlitteratur på, så säger han att han tycker att allting är bra som det är. Detta trots att han tidigare uttryckt missnöje över att litteraturläsningen är jobbig, samt att han gillar att arbeta med filmatiseringar i samband med läsningen.

### 4.1.3 Emanuel

Inte heller Emanuel läser hemma, om det inte krävs till skolarbeten. Han uppskattar sin läsförståelse på engelska som god, och tycker att det går bra även de gånger då han stöter på svårigheter: ”det är ju klart det är ju svårt men alltså jag har […] alltid varit duktig på engelska”, och det är någonting han tackar sitt spelintresse för. Han säger att han började spela dataspel redan när han gick i förskolan, och det intresset har han sedan behållit. Han säger att det är det som hjälpt honom att bli bra på engelska. Han känner alltså motivation för att spela spel på engelska vilket ofta innebär en del läsning, men detta sträcker sig inte till litteraturundervisningen i engelskakurserna på gymnasiet.

---

Emanuel upplever också att det generellt sett är lättare för honom att läsa på engelska än på svenska, även om detta kanske inte sträcker sig till att läsa böcker. Han säger att "om det är en bok så då är det ett annat, då är det lite enklare att läsa på svenska men alltså. Annars så tycker jag det är nästan lättare, eller alltså skönare att läsa på engelska".


I skolan läste han vid tiden för intervjun *Harry Potter and the Philosopher’s Stone* (1997). Det största motståndet han mötte i den boken var stilen, eftersom han är van vid att läsa amerikansk engelska i och med att de spel han spelar är på just amerikansk engelska och inte brittisk engelska.

[...] det blir lite svårare för mig när man tar till exempel min bok, Harry Potter, så då är det den här gamla, brittiska engelskan [...] och så sen så alltså försöka förstå det, och sen försöka få en uppfattning, tills senare när du stöter på det igen, så man vet vad det betyder så man inte stämmer där utan och sen då, och sen fortsätter man utan att man, det bara som flyter på automatiskt, så [...] Det är väl det som är den största för mig.

När han får frågan om det är någonting i han vill förändra i engelskundervisningen så är han kliven till om han vill det eller inte. Han säger att han tycker att det är jobbigt att läsa texter som utmanar honom, men samtidigt inser han att det är det som gör att han lär sig. Att utmana sig med den brittiska engelskan i Harry Potter gör att han "blir obekväm så jag vill inte ha det men det är ändå bra att jag har det så att det blir väl... både ja och nej". Han är inte helt avogt inställd till att bli utmanad och inser att han behöver

---

3 *Harry Potter and the Philosopher’s Stone* (1997) är första delen av sju i den omåttligt populära fantasyserien om Harry Potter, av författaren J. K. Rowling.
det för att lära sig, trots att det är jobbigt. Det är däremot svårt att fastställa om den utmaningen är något han är tveksamt positivt inställd till för att han måste genomföra den, eller för att han har en inneboende vilja att bli bättre och lära sig.

Han berättar att de inte har pratat något om litteraturen de läser nu, men att de är flera elever som läser varje enskild bok – två eller tre stycken. På frågan om de diskuterade litteraturen i högstadiet (minns att Emanuel och Edvin båda läser första året på gymnasiet, och att dessa intervjuer genomfördes på vårterminen) svarar Emanuel att de inte läste så mycket litteratur. Det de gjorde i helklass när de läste i högstadiet var att svara på frågor, men han säger att de oftast arbetade med enskilda uppgifter.

Emanuel upplever att hans diagnoser (dyslexi och ADHD) gör det svårt att läsa, men han säger att han presterar bra trots det och att både lärare och föräldrar håller med. Han påpekar dock att urvalet av böcker inte får bli för stort, för att han då upplever det som alldeles för svårt att välja mellan alla alternativ. Han tycker själv att fem böcker är ett lagom stort spann för att han ska känna att han har möjlighet att välja, utan att utbudet blir för stort och ohanterligt: ”till stor del så tycker jag det är skönt att till exempel om men ni har fem böcker att välja på så det är alltså, så att det inte blir för mycket att välja på.” I slutet av intervjun när han får frågan om vad han tycker om just urvalet av texter, säger han att det

"[...] är väl alltså skönt att man har nånting att välja på men det får inte bli för stort men det får inte heller bli för litet så det är väl bara att man ska hitta en balans där, där alla känner sig trygga. Att det inte blir för litet eller för stort.”

Trygghet och balans är nyckelorden här. För att Emanuel ska må bra i klassrummet krävs det att han känner att han har frihet att välja, men detta måste ske inom vissa ramar.

4.1.4 Sammanfattning av elevintervjuer

De tre intervjuade eleverna placerar in sig i en skala från motiverad till omotiverad. Emma är den av eleverna som är mest intresserad av litteratur, vilket gör henne motiverad till att läsa. Hon läser mycket hemma och är inte främmande för utmaningar, och hon föredrar dessutom att läsa litteraturen på engelska om det är originalspråket. Emanuel läser hemma, men bara om det sker i samband med skolarbeten Han tycker att det kan vara roligt att läsa när han kommer in i en bok och den griper hans intresse. Edvin läser inte hemma alls, men tycker att litteraturläsningen blir roligare om den kombineras med film.

Både Emma och Edvin uttrycker att de vill att diskutera litteraturen med sina klasskamrater, och de tycker båda två att litteraturen borde diskuteras oftare. Emanuel säger att de inte hunnit prata något om litteraturen de läste vid tillfället för intervjun, men sä-
ger att de tidigare gjort ”vanliga skoluppgifter”. Edvin gissar att litteraturläsningen skulle examineras genom att skriva en recension.

4.2 Elevenkåter

I diagrammen är procentenheter avrundade, därför kan additionen av procenten bli just över eller under hundra procent. I diagrammen presenteras procentsatserna i staplarna, till vänster på Y-axeln finns värdet utifrån det antal elever som svarat. Med Figur 1 (se nedan) som exempel så har 44 elever angett alternativet ”Det är ok”. Stapeln når därför nästan upp till linjen som markerar 45 svarande. I stapeln står det ”45%”, vilket alltså är den procent av eleverna som angett alternativet ”Det är ok”.

På frågan ”Vad betyder motivation för dig?” (Figur 12) tolkas diagrammet av praktiska skäl på ett annat sätt. På frågan om vad motivation betyder för dem har eleverna fått svara fritt. Av denna anledning blir det missvisande att presentera svaren i procent, eftersom flera elever valt mer än ett svar. Därför representerar siffrorna i staplarna på de svar som var vanligt förekommande bland eleverna, med undantag för de svar som förekommit mellan 1-3 gånger. Dessa svar ligger under kategorin ”övrigt” och presenteras under diagrammet.

![Diagram över svarande elever](image)

**Vad tycker du om att läsa skönlitterära böcker på engelska?**

![Bar diagram](image)

*Figur 1*

Just under hälften av eleverna som svarat, 44 ungdomar, tycker att läsning av skönlitteratur på engelska är ”ok”, en fjärde del har svarat att de inte gillar det, och endast en tiendel, nio elever av 89, har svarat att de gillar att läsa skönlitteratur på engelska. Tretton
elever har valt att inte svara alls. De elever som tycker att det bara är okej är intressanta för att de har valt ett svar som glider mellan de två extremerna. De varken gillar eller ogillar att läsa på engelska, det är någonting som de är ganska neutralt inställda till vilket tyder på att de saknar motivation. De 23 elever som svarat att de inte gillar det har förmodligen en motivering till varför de känner på det sättet, medan de som tycker att det är okej kanske inte har en motivering alls.

**Hur bra tycker du att du är på att läsa på engelska?**

Här är det inte svårt att se ett mönster. 61 elever tycker att de skulle kunna bli bättre, och 26 stycken av 89 tycker att de är duktiga på att läsa på engelska. En elev har svarat att hen inte kan läsa på engelska alls, och en annan elev har valt att inte svara. Att en elev är duktig utesluter inte att hen känner att hen kan bli bättre, så det kan finnas elever som skattar sig själv som duktiga även under kategorin ”jag kan bli bättre”. Att man uttrycker att man kan bli bättre kan i sig tyda på flera saker. Kanske känner sig eleverna osäkra på sin egen förmåga, kanske är de väldigt medvetna om sin förmåga och tycker att de kan nå högre än de gjorde när de svarade på enkäten, kanske har de inte nått det betyg de önskar, och känner därför att de behöver bli bättre. Vad eleven som svarat att hen inte kan läsa alls tänker är förstås svårt att svara på, men det handlar kanske främst om dåligt självförtroende.
Figur 3

På denna fråga finns en ganska tydlig tendens. 47 elever, alltså mer än hälften av eleverna, läser inte hemma över huvud taget. 26 elever läser bara om det krävs från skolans håll, och 13 elever av 89 läser på fritiden för att de tycker att det är roligt. Tre elever valde att inte svara på frågan. I fallet med de elever som inte läser hemma annat än till skolan sträcker sig inte motivationen för att läsa över bryggan mellan skolkontext och hemmiljö, och 47 av eleverna läser alltså inte hemma alls, även om det krävs från skolans håll.

Figur 4

Om du läser hemma, vilket eller vilka språk läser du på?
Då över hälften av eleverna tidigare svarat att de inte läser hemma alls, så är det förväntat att över hälften av eleverna inte gett ett svar alls på denna fråga. Det är resten av svaren som är intressanta, där 33 procent uppger att de läser på både svenska och engelska. En elev läser uteslutande på engelska och tio elever läser uteslutande på svenska hemma. Det är viktigt att komma ihåg att dessa svar täcker både läsning till skolan och läsning på fritiden. Ingen av eleverna har valt alternativet ”annat”.

**Hur upplever du att det är att läsa på engelska?**

![Bar Chart](image)

49 elever tycker att det är ganska lätt att läsa på engelska, och 16 stycken tycker att det är jättelätt. Bara 17 elever tycker att det är svårt (13 elever har svarat att det är ganska svårt och fyra att det är jättesvårt) att läsa på engelska. Här har alltså de elever som tycker att det är lätt att läsa på engelska stor majoritet, 65 mot 17. Sju elever valde att inte svara på frågan. Att så pass många elever tycker att det är lätt att läsa på engelska är förstås positivt, och tyder på att det trots eventuella språkproblem inte finns några större språkliga hinder för deras läsning.
Finns det något du tycker är speciellt svårt med att läsa skönlitteratur på engelska?

Figur 6

Över hälften (46 elever) upplever att det är ordförståelsen som sätter käppar i hjulet för deras läsning, 16 elever tycker att språkstilen är det som gör det svårt att läsa. Under kategorin ”annat” finns sju elever. Två elever har svarat ”jag är seg på att läsa”, och en elev vardera har skrivit ”det är på fel språk”, ”olika”, ”allt”, ”tråkigt” och ”gamla romaner svårare p.g.a. språket”. 20 elever har inte svarat alls. Att en elev stöter på ord hen inte förstår är ingenting ovanligt eller negativt per automatik, då inlärning av ett nytt språk innebär att man måste bygga en vocabulär. Problemet är om mängden ord som eleven inte förstår är för stor, eftersom det då inte går att tyda texten utifrån kontext. Att så många uppger att just ordförståelsen är problemet kan tyda på att texterna de läser är för svåra, eller att eleverna saknar strategier för att ta sig runt problemen. I relation till föregående diagram (Figur 2 och Figur 5) blir det tydligt att eleverna tycker att de själva är relativt duktiga läsare, men att det är ordförståelsen som är det som i huvudsak utgör ett problem.
Känner du dig motiverad till att läsa på engelska?

![Bar diagram](image)

**Figur 7**

Här skiljer det bara fem elever mellan de som inte känner sig motiverade till att läsa på engelska (33 elever) och de som uppger att de ibland känner sig motiverade (38 elever). 14 elever har svarat att de är motiverade till att läsa på engelska. Detta trots att många tidigare svarat att de tycker att det är okej att läsa på engelska, och att det är lätt eller ganska lätt.

Hur väljs texterna i engelskundervisningen ut?

![Bar diagram](image)

**Figur 8**

Här blir det tydligt att eleverna upplever att läraren har stort inflytande i hur litteraturen väljs ut. 48 elever, över hälften, har svarat att det är läraren som väljer litteraturen, och
31 elever har svarat att det är en blandning mellan de själva och läraren som väljer litteratur. Åtta procent har svarat att det är eleverna som väljer litteraturen och tre procent har valt att inte svara alls. Ingen valde alternativet ”annat”. Det är alltså sjutton fler elever som uppgett att det är läraren som väljer litteraturen, än de elever som svarat att det sker på ett blandat sätt, vilket krockar med den forskning som visar att elevernas motivation ökar om de får ett större inflytande över utbildningen.

Pratar ni med varandra om texterna ni läst?

![Diagram](image)

**Figur 9**

Här är svaret tydligt. Tre elever har uppgett att de inte pratar om texterna med de andra eleverna medan resterande 86 elever har svarat att de gör det. Ingen har valt att inte svara. Att så många svarat att de pratar om texterna som de läser är ett gott tecken, eftersom det sociokulturella perspektivet på lärande utgår från att det är i samspe och dialog som vi lär oss saker (Säljö, 2010, s. 233).
Även här är elevernas upplevelse tydlig, 65 av dem uppgör att de ofta pratar om texterna, medan 22 uppger att de sällan pratar om texterna. Vad gäller extremerna har två stycken uppgett att de pratar jätteofta om litteraturen de läser, och ingen har valt alternativet ”mycket sällan”. Alla elever svarade på denna fråga. Vad eleverna bedömer vara ”jätteofta” är så klart oklart och en bedömningsfråga för eleverna, men det bör i alla fall betyda att det sker med jämna mellanrum och är en återkommande del i undervisningen.

**Figur 10**

**Figur 11**
Här har eleverna haft möjlighet att kryssa för olika svar, därför finns de kombinerade kategorierna med trots att de inte syns i enkäten (se Bilaga 2). 45 av eleverna, strax över hälften, har svarat att de arbetar med texterna i grupper. Den näst största svarskategorin är ”enskilt”, vilken 21 elever kryssat för. Fyra elever har svarat ”blandat”, lika många som svarat att de jobbar en hel klass och i grupper. Fjorton elever har kryssat för att de jobbar i grupper och enskilt. Ingen av eleverna har svarat i hel klass respektive i hel klass och grupper. En elev har valt att inte svara.

**Figur 12**

Här fick eleverna skriva in egna svar, och vissa har därför gett fler än en definition av vad motivation betyder för dem. Under inledningen till denna del av rapporten förklarades att det skulle vara missvisande att presentera dessa resultat i procent, eftersom det finns 89 svarande men 100 svar, varav 12 elever av 89 inte svarat alls. Med andra ord är det 77 elever som gett 100 svar, vilket inkluderar de som uppgift att de inte vet, samt sju elever som gett svar som inte kan tolkas som en definition av ordet motivation.

Det finns svar som återkommer ofta, och dessa syns i diagrammet. De svar som förekommit fler än fyra gånger har getts egna staplar medan de svar som har förekommit mellan ett och tre gånger har sorterats in under ”övrigt” och presenteras i nästa stycke. Det vanligaste svaret var ”att vilja jobba” (20 elever), de näst vanligaste svaren med tio elever vardera var ”viljan att utvecklas” respektive ”att bli inspirerad eller peppad”. Nio elever tycker att motivation betyder att man tycker att någonting är kul, fem elever tycker att det handlar om att ha ett mål och fyra elever tycker att det betyder ”att kämpa”. Det är dock värt att notera att det finns olika anledningar till att man kämpar.

Totalt 26 svar har förekommit mellan en och tre gånger, och dessa har alltså kategoriserats under posten ”Övrigt”. Tre elever har svarat att det handlar om att orka, tre att det handlar om att lära sig färdigheter, och tre tycker att motivation betyder drivkraft för dem. Vidare har två elever svarat att det handlar om att ”gå in för en sak 100%”, och två andra har skrivit att motivation betyder att man brinner för något. En elev har skrivit att det handlar om att tycka om något, ett svar är att det betyder att bli bättre och ytterligare ett svar är att det betyder att man inte är tvingad till att göra någonting. En elev har svarat att ”nå bra betyg” är motivation, vilket betyder att denna elev känner yttre motivation, med det utesluter inte att hennes också till exempel svarat att det betyder att man tycker att någonting är kul. Slutligen finns det två svar som lyder ”Har ingen motivation” respektive ”Allt. Svårt att göra något utan motivation”. Sju elever har också svarat antingen ”mycket” eller ”att va motiverad” på frågan om vad motivation betyder, vilket som tidigare nämnts inte kan ses som en definition av ordet motivation, mest troligt för att frågan varit otydligt formulerad. De har snarare gett en förklaring på vad motivation betyder för dem på ett känslomässigt plan, vilket också inkluderar de två sven - ”Har ingen motivation” samt ”Allt. Svårt att göra något utan motivation”. Detta betyder dock inte att deras svar är helt utan betydelse för denna undersökning, eftersom det ger en indikation om att motivation upplevs som viktigt av eleverna.

Tolv elever har valt att inte svara på frågan. Om det är så att de valt att skriva detta för att de inte var beredda att fundera på frågan, om det handlade om tidspress, eller om de helt enkelt inte har någon personlig definition av ordet motivation fortäljer icke historia.

**Övriga kommentarer och tillägg**


### 4.3 Lärarintervjuer

Nedan presenteras lärarintervjuerna. Den första intervjun som redovisas är Lenas, efter den följer Lisbeth, och sist men inte minst ligger Lydia.
4.3.1 Lena

Lena tror att bristen på motivation hos eleverna i många fall handlar om en brist på självförtroende och att mycket handlar om att få eleverna över en tröskel till att våga läsa med behållning. Hon menar att när elever kommer över denna tröskel blir läsningen lättare: "vägar man sen läsa och gissa och inget är rätt och fel och att man har, i början åtminstone, lite avslappnat förhållningssätt som lärare så brukar det släppa." Hon tycker oftast att det handlar om ordförståelse och att eleverna vill sitta och slå upp vartenda ord de inte förstår i stället för att lita på sin egen förmåga att kunna förstå via kontexten.

Lena upplever att eleverna inte tycker att det är så stor skillnad mellan att läsa på svenska och engelska. "Många elever idag är så pass duktiga på engelska att jag tycker att [...] det har blivit enklare nu än för tio år sen", menar hon. Hon menar att det är för att engelskan är så närvarande i elevernas vardag, vilket gör att de generellt sett blir bättre på engelska och därför också presterar bättre i skolan. Hon säger att hon själv sett en utveckling under de tio år hon arbetat som lärare. Hon säger att det dessutom verkar gå en trend i att läsa på engelska, och att vissa elever som redan är intresserade kan "bli lite extra intresserade av att läsa vissa klassiker på originalespråk", för att det ligger prestige i att ha gjort det. Eleverna funderar alltså motivation i att få bekräftelse för att de läst klassisk litteratur på originalspråk, men de har redan en inre motivation som driver intresset för dessa böcker.

Hon säger också att många av hennes elever inte ser läsning som skolarbete, och frågar henne om de kan få läsa för att "slippa plugga". De ser också läsningen som en chans att få komma undan en stund, att "koppla bort världen". Det tyder på att läsningen sker på andra villkor än den övriga undervisningen.

På frågan om det finns några övningar hon använder som hon själv tycker motiverar eleverna lite extra svarar hon att det är många elever som tror att arbete med litteratur bara handlar om att skriva bokrecensioner, "så det där brukar jag försöka komma ifrån och [visa] att man kan faktiskt göra andra saker". Detta stämmer överens med Edvins gissning att de förmodligen förväntades skriva en recension på de böcker de läste, samt att de under högstadiet oftast gjort vad han kallade "vanliga skoluppgifter", vilket för honom betydde att skriva just recensioner. För att komma bort från dessa standarduppgifter säger Lena att hon använder sig mycket av diskussioner och dramaövningar, vilket hon upplever att eleverna gillar och blir engagerade av.

Diskussionen genomför Lena både i helklass, grupper och små grupper. När hon arbetar med eleverna i grupper ger hon exempel på att eleverna plockar ut citat ur texten som de finner intressanta och som sedan diskuteras, eller att hon gör "jämförelsefrågor" som de ska svara på. Hon säger att hon tycker att det är svårare att arbeta i helklass än i grupper, eftersom alla inte är lika aktivt när diskussionerna sker i helklass. Den grupp-
storlek hon föredrar är runt åtta elever, för att samtalen ska bli så bra och givande som möjligt.

Lena berättar också om en elev som sagt att hon inte kan läsa på engelska, men som sedan läste dubbelt så långt som Lena begärt, när hon fick stöd av en ljudbok: ”hon gjorde visst fyra [kapitel] för att boken var bra, …[...] det är alltid glädjande och att man ser att ’oj, jag fastnade visst i det här och det var jättekul, och förstod allting dessutom’”. Hon tycker att ljudböcker kan vara ett bra sätt att få svårmotiverade elever att läsa på engelska, ”så att man kommer in i boken”. På så sätt kan eleven få audiellt stöd, vilket hjälper hon att komma vidare i texten utan att fastna vid enskilda ord, på samma sätt som om läraren hade höggläst.


Hon tror att nyckeln till att motivera eleverna till att läsa är intresse. Hon menar att hon ”måste vara påläst som lärare och kolla vad har nyss kommit ut […] och vad är dom här specifika eleverna intresserade av”. Hon säger att de riktigt populära böckerna, till exempel Harry Potter-serien eller The Hunger Games-serien, är så intressanta för eleverna att många av dem redan läst dem, och där är inte tjockleken något bekymmer eftersom de läser utifrån sitt eget intresse. Att läsa sådana böcker i en skolkontext tror hon dock kan vara svårt, eftersom sidantalet blir ett större hinder där: ”det kan vara avskräckande, dom har hög press på sig att veta att dom har mycket att göra […] så att det kan vara lite avskräckande om man inte har en läshastighet på engelska som är så hög.” Det är tydligt att eleverna och Lena själva gör en skillnad på inre och yttre motivation här, även om de inte är medvetna om det. Det är skillnad mellan att läsa utifrån eget intresse och för att man själv känner en dragning till litteraturen, och att läsa samma litteratur i en klassrumscontext. I en klassrumscontext vet eleverna att de blir bedömda, får betyg på det de presterar och läraren – som är en auktöritypisk person – övervakar och ifrågasätter också ibland det de tänker, känner och tycker. Dessutom innebär oftast litteraturläsning i skolan att det finns en tidspress, en deadline som måste mötas, medan den läsning som sker i hemmet på eget initiativ och utifrån eget intresse får ta den tid det tar.
4.3.2 Lisbeth

Lisbeth tycker också att det är en utmaning att göra eleverna motiverade, och säger att ”man måste lära kännä klassen litegrann och få en känsla av vad dom har för intresse”, annars blir det svårt att motivera dem. För henne är alltså den inre motivationen viktig, där intresset är motorn, snarare än betyget i slutändan. Hon säger däremot också att hon brukar välja uppgifter där eleverna måste tänka själva, uppgifter som är utmanande och ibland närmar sig tävlingsstruktur. Det tyder på att den yttre motivationen, att se eleverna prestera och få bra resultat också väger in när hon konstruerar uppgifter till sina läsmoment. Utmaningarna behöver dock inte vara någonting negativt, så länge de fokuserar på att hjälpa eleverna framåt, snarare än att vara prestationbaserade.

Hon tycker också att det är viktigt att ”försöka få eleverna att komma med tankar” innan och under tiden de läser texterna för att få motivationen att öka. Hon tar upp ett exempel med en text, där hon lät eleverna gissa händelseförloppet och ”allt som dom trodde skulle hända var ju helt fel, jag visste det i förväg […] dom kommer att tänka att det kommer att bli så här, men det var inte så, så då försöker man tävla lite med dom: ’are you sure, is that really what’s gonna happen?’” Hon upplever att det gör eleverna nyfikna och intresserade av att få veta vad som händer, vilket höjer deras motivation och gör litteraturen mer lockande att läsa.

Lisbeth jobbar med litteraturen i olika steg. Först låter hon eleverna läsa på egen hand och anteckna, sedan placerar hon dem i grupper där de delar med sig av sina läsupplevelser, tankar och åsikter till varandra, och sedan diskuterar de litteraturen i helklass. Hon upplever att det kan vara svårt att få eleverna att prata inför helklass, för att de känner sig osäkra på sin engelska och för att de är rädda för att svara fel. När detta händer brukar hon gå gruppvis och fråga vad gruppen som helhet kommit fram till, och detta gör det lättare för eleverna att våga prata. Hon sammanfattar med att säga ”Men alltid mindre grupper först, det är då eleverna känner sig trygga. Och sen avrunda nånting som en helklass.” Hon strävar efter att alltid prata om litteraturen på något sätt, för att se att alla har förstått det som lästs.


Lisbeth berättar också att hon använder samma metod när hon arbetar med olika teman. Hon säger att hon ”styr lite och kommer med förslag: ’vill ni jobba med USA först eller vill ni jobba med det här först?’ […] Men vi ska ändå jobba med det.” Hon berättar att
det brukar fungera att jobba på det här sättet, att låta dem välja vad de vill göra först. På så sätt får de lite frihet att välja, men valet är inte helt fritt.

De svårigheter Lisbeth stöter på när hon undervisar engelsk litteratur är just att få eleverna att läsa. Hon menar att en lösning är att ge de omotiverade eleverna lättlästa versioner av litteraturen, men att det trots det är omöjligt att veta i förväg om eleven kommer att läsa boken eller inte. Hon påpekar också att hon tycker det är viktigt att lita på eleverna och på att de tar sitt ansvar, för att de sedan ska kunna göra de uppgifter som hör till texterna. Detta påminner om Lenas reflektion kring ljudböcker, och det handlar också här om att ge eleverna en text som ligger på rätt språklig nivå, samt att hjälpa dem att ta sig in i igenom boken.


4.3.3 Lydia

Lydia tycker att en stor del av att göra eleverna motiverade till att läsa handlar om presentationen av litteraturen, och att man ”måste på nåt vis förpacka läsningen i ett snyggt fodral och aptitretande på olika sätt.” Hon tycker också att det är viktigt att ”placera det man ska läsa i ett sammanhang”. Detta för att göra eleverna intresserade av det de förväntas läsa. Hon berättar att hon brukar försöka placera litteraturen ”i tid och rum, eller ett tema” samt att försöka koppla litteraturen till elevernas omgivning och liv genom att knyta an till sådant som hänt nyligen. Hon brukar också arbeta med musik, bild och film för att väcka elevernas nyfikenhet. Hon menar att det finns en risk att eleverna redan sett filmatiseringen men att det inte nödvändigtvis behöver vara något negativt. Filmen kan till exempel i stället användas för att visa på den stämning som filmskaparen valt att förmedla i filmatiseringen. Lydia menar precis som Lena och Lisbeth att det är intresset som är nyckeln till motivationen, och att det är viktigt att sträva efter att få eleverna att gå in i karaktärernas värld och ”tänka efter - hur skulle det vara att vara nån annan människa en liten stund”. Hon verkar lägga mycket vikt vid att själva läsupplevelsen ska vara givande för eleverna, snarare än att läsandet bara sker för att eleverna ska kunna få ett betyg.
Hon jobbar mycket med diskussioner och reflektioner, och menar att det är viktigt att eleverna fär jämföra och diskutera olika situationer, samt att de får fundera över karaktärernas olika val:

När dom gör nånting som man tycker är dumt, varför tänker man så och når man tycker att man förstår precis, ”jamen jag skulle ha gjort likadant för att…”; så tar man ju på sig en annan persons kläder eller vad man ska säga och får uppleva det, och om det så bara är för en liten stund så har man kanske ändå väckt lite, lite intresse utav det.


På frågan om huruvida hon upplever att det finns en press på lärare att eleverna ska känna sig motiverade, så svarar hon att det är en jätteviktig del av lärarjobbet att försöka motivera eleverna. Det handlar inte bara om att motivera eleverna till att läsa eller att genomföra en uppgift, ibland kan det handla om att motivera eleverna till att överhuvudtaget komma till skolan. Hon är också noga med att påpeka att utmaningen inte bara handlar om att motivera de omotiverade, utan också att hålla åtågan hos de redan motiverade eleverna vid liv, genom att ge dem uppgifter som utmanar och ger dem ”något att bita i”. Hon säger att de elever som är motiverade kan hon ”sätta nästan vad som helst i händerna på”, utan att utmaningen i läsningen försvinner. Dessa elever har redan en genreöverskridande motivation till att läsa, och de är intresserade av läsningen i sig, så att ge dem svårare uppgifter att lösa drabbar inte deras motivation negativt utan driver dem framåt.

Lydia upplever att det som motiverar hennes elever mest är diskussionsuppgifter, men hon säger att hon ofta måste ställa frågor som hjälper eleverna att ”tänka i två steg”. Exempel hon ger är ”om det handlar just om en karaktärsanalys, att ’vem är den här personen? Är han lik nån du känner?’ eller ’tycker du om den här personen? Skulle du vilja ha den som nån som fanns i ditt liv? Varför? Varför inte?’” Hon menar att frågor som dessa leder till att eleven tänker djupare än hen hade gjort utan frågorna: ”Man måste ha fattat vem den här personen är, och man måste också samtidigt tänka ’vad har jag för åsikter om hur människor ska vara kring mig, hur vill jag att… hur mår jag bra?’”
När Lydia arbetar med diskussionsuppgifter så sker det oftast i små grupper, oavsett om det handlar om litteraturen eller andra arbetsområden. Hon låter eleverna arbeta i små grupper med frågor som hon gett dem, och sedan går hon runt och lyssnar på vad de säger och ställer följdfrågor om hon tycker att det behövs. Hon tycker att diskussion i helklass är svårt, och utesluter de elever som tycker att det är jobbigt att prata inför hela klassen, men som ”kanske kan tänka sig att säga åtminstone litegrann i en liten grupp där dom känner sig trygga och bekväma”. Därför menar hon att diskussioner i helklass kan leda till att elever blir förbisedda: ”Så skulle man uteslutande ha helklass då skulle man ju på något vis stänga dom ute från att kunna formulerar sig.” Trots problemen med att få vissa elever att prata tycker hon ändå att diskussioner i helklass kan fungera, om de grundar sig på de diskussioner som skett i grupperna.

[...] och så har nån sån här elev som normalt inte yttrar sig i helklass sagt nånting intressant, då kan man ju plocka upp det, att ”nämen du sa nånting angående det här. Det tyckte jag var jätteintressant. Kan du berätta?” Och då kanske det inte blir lika långt som hon sa i gruppen, men i… ändå har fått säga nånting i helklass, och så bryta den spärren då.

Hon upplever också att elevernas inställning till litteraturen handlar om texturvalet. Väljer hon att använda texter som behandlar kriser eller svåra beslut så blir diskussionerna ofta etiskt och moraliskt färgade, vilket hon tycker är bra. Hon säger också att variation är viktigt, och att det är något eleverna brukar tycka är positivt när de utvärderar sina kurser. Hon påpekar att även roliga uppgifter kan bli uttjatatade om de används för ofta. Variation är viktigt för att hennes elever ska känna sig motiverade.

Lydia har som grundmål att alla elever ska läsa minst två romaner var, men en övre gräns finns inte. En av dessa två böcker läser hon generellt sett i helklass, för att kunna diskutera den med eleverna, och då arbetar de utifrån teman. Den andra romanen får de välja på egen hand, och hon säger att de får välja i stort sett vilken litteratur de vill, så länge det är skönlitteratur. Hon berättar att det kan vara böcker som inte är ”så skrämmande tjocka”, men kravet är att innehållet ska vara något som tilltalar eleverna och hon säger att innehållet ska vara ”vettigt”. Hon säger dock att det för vissa elever ”kanske inte är primärt finlitteratur man måste läsa utan det är väl att dom läser”, ibland går själva läsningen före litterær kvalité.

Lydia berättar att lärarna läser mycket ungdomslitteratur och tipsar varandra om romaner som kan passa att läsa i ett skolsammanhang. De har också har elever som testläser romaner innan de används i klassrummet. De frågar eleven om hen skulle kunna tänka sig att läsa en viss roman och säga vad hen tycker. Om eleven tycker om litteraturen och tror att andra elever också skulle göra det så tar lärarna det i beaktan och försöker köpa in dessa böcker i klassuppsättning. Hon berättar att det är uppskattat bland eleverna: ”det brukar dom gilla, att få ett sånt ansvarsuppdrag att [...] ’jag tänkte att du kanske kunde läsa den här och tycka nånting. Och behöver inte gilla den, du ska verkligens vara ärlig’.”
De svårigheter Lydia upplever med att motivera eleverna till att läsa skönlitteratur på engelska handlar oftast om en ovilja att göra saker som är jobbiga, och grundar sig inte i första hand i språkproblem. Hon upplever att eleverna ser så pass mycket filmklipp, serier och filmer att deras engelskunskaper inte är ett bekymmer. Hon säger också att hon sett en stor förändring under de 30 år hon arbetat som lärare, där den språkliga spärren försvunnit och det inte är några större problem att få eleverna att förstå det de läser på engelska eftersom de är konstant omgivna av språket. ”Elever med svårigheter för engelska finns ju kvar, men generellt så är det fler elever som inte […] bromsar upp för att det är engelska. Och det är nog för att dom är så otroligt omgivna i en digital värld, där så hemskt mycket är på engelska.” Hon upplever att de språkliga svårigheterna stöter på snarare berör det specialpedagogiska fältet, och inte att de behöver bli bättre på det engelska språket i sig.

Lydia avslutar med att säga att ”alla vill lära sig engelska, även den som stångrar pannan blodig förstår att engelska är viktigt, det är väldigt sällan man hör ’varför ska jag lära mig det här’, därför dom lever i en värld där engelskan är så dominerande”, men däremot tycker eleverna att ”det är jobbigt, för att det är svårt, och [de] känner kanske sig misslyckade ibland och sådär, och det är ju det där att försöka hitta lagom utmaning och så. Och kanske i den bästa av världar hitta en upplevelse för dom, även om dom tycker det är svårt.” Att eleverna känner sig misslyckade är också ett tecken på att de fokuserar på prestation, och att den motivation de känner är av det yttre slaget. Känner man inre motivation ligger glädjen i genomförandet, och inte i det slutliga resultatet.

4.3.4 Sammanfattning av lärarintervjuer

Alla tre lärare som intervjuats är överens om att det kan vara svårt att motivera eleverna till att läsa på engelska. De upplever att det finns olika anledningar till detta, bland annat tidspress, brist på självförtroende och ibland även en oförståendet eller ovana att kunna arbeta sig förbi språkliga svårigheter. Lena, Lisbeth och Lydia är också överens om att nyckeln till att motivera eleverna till att läsa skönlitteratur på engelska är att hitta litteratur och övningar som engagerar och intresserar eleverna.

De arbetar mycket muntligt med eleverna, främst i grupper men också genom att lyfta frågor i helklass. Att arbeta med litteratur i helklass tycker de kan vara ganska svårt, huvudsakligen för att eleverna blir mycket mer självmedvetna när hela klassen lyssnar, och de är rädda för att svara fel. Därför väljer de ofta att lyfta en gruppens slutsatser, eller att öppna för eleven att tala genom att poängtera att han haft en bra tanke som bör delas med resten av klassen.

Litteraturen väljer de på olika sätt, det de har gemensamt är att de alla i viss utsträckning låter eleverna välja själva. Lydia varierar mellan att läsa böcker i helklass och att
låta eleverna välja fritt, Lisbeth låter eleverna välja mellan två böcker vid läsning i helklass eller låter eleverna fritt välja litteratur, och Lena väljer en klassbok efter tema eller låter eleverna välja fritt inom vissa ramar men säger att det också går bra att eleverna kommer med egna förslag på litteratur.

De arbetar också på olika sätt för att motivera eleverna. Film, ljudböcker, dramaövningar och diskussionsuppgifter är några av de metoder som lärarna använder sig av för att motivera sina elever. Diskussionerna är det som tydligast återkommer i alla de tre lärarintervjuerna när motiverande arbetssätt diskuteras.

4.4 Lärarenkäter


Nära hälften av lärarna (12) som svarat på enkäten uppger att det finns en jämn fördelning mellan de elever som är motiverade till att läsa, och de som inte är det. Sju lärare
har svarat att de flesta eleverna är motiverade, lika många som har svarat att det är få av deras elever som känner sig motiverade.

![Bar chart](image)

**Hur arbetar du och din klass helst med skönlitteratur?**

De allra flesta, 25 av 26, arbetar på ett combinerat sätt med skönlitteraturen, det vill säga muntligt och skriftligt. Eftersom den lärare som svarat ”samtliga” också kan sägas arbeta combinerat har det svaret också räknats in i dessa 25, trots att hen står separat i diagrammet. En lärare har kryssat för alternativet ”munligt”. Att ingen av lärarna svarat att de enbart arbetar skriftligt med litteraturen är måhända ingen överraskning idag när den sociokulturella teorin är allmänrådande inom pedagogiken.
Här kunde lärarna ge flera svar, så det totala antalet svar är sammanräknat 28, men det totala antalet svarande är fortfarande 26. Den största delen av lärarna, 36%, vilket motsvarar 10 informanter, har svarat att det är eleverna som väljer, fast ur lärarnas urval. Detta stämmer inte särskilt bra överens med elevenkäten, där en majoritet svarade att det är lärarna som väljer litteraturen. Sex stycken har svarat att de väljer ut litteraturen, fem har svarat att litteraturen väljs gemensamt av lärare och elever, och en lärare har svarat att det är eleverna som väljer vilken litteratur de ska läsa. Under ”övrigt” finns de svar som lärarna skrivit i motsvarande ”övrigt”-kategori i enkäten, totalt sex. Två av dessa lärare har svarat att det sker i en blandning av de andra alternativen som fanns. En lärare har svarat att eleverna väljer en roman, och en väljs av eleverna ur lärarens lista. En annan lärare har svarat att litteratururvalet sker på samtliga sätt ”beroende på syftet med läsningen, vilken grupp, m.fl. faktorer”. En tredje lärare har svarat att det ibland sker ur klassuppsättningar som hen väljer, och ibland är det ett fritt val för eleverna. En lärare skriver att litteratururvalet sker ”varierande. Läser vi noveller väljer oftast jag. Romaner väljer eleverna själva”. Detta är kanske inte speciellt konstigt med tanke på att noveller oftast inte finns lika självklart tillgängliga för elever.
Över hälften av lärarna, 17 personer, tycker att eleverna ibland känner sig motiverade till att läsa på engelska. Åtta lärare har svarat att eleverna oftast inte är motiverade, en lärare har svarat att eleverna alltid känner sig motiverade till att läsa skönlitteratur. Detta stämmer ganska bra överens med elevenkäten (se Figur 6) där 44 procent av eleverna svarade att de ibland känner sig motiverade till att läsa på engelska. Det är dock bara en lärare, motsvarande fyra procent, som svarat att eleverna alltid känner sig motiverade, medan det i elevenkäten är 16 procent av eleverna som svarat att de känner sig motiverade. I elevenkäten svarade 38 procent av eleverna att de inte känner sig motiverade, medan lärarenkäten återger en positivare bild, då ingen av lärarna valt att svara ”nej, aldrig” på denna fråga.

Figur 16
Även här har lärarna kunnat välja flera alternativ. Alla 26 lärare har svarat, men det totala antalet svar på frågan är 61. Som tidigare förklarats representerar siffrorna i staplarna därför antalet svarande lärare i varje kategori i stället för procent, eftersom procenten blir missvisande. 19 lärare har svarat att de arbetar med litteraturen i helklass och 17 lärare har kryssat för att de arbetar med litteraturen i mindre grupper. Dessa två alternativ verkar alltså vara de allra vanligaste. 11 lärare har valt alternativet ”enskilt”, och 7 lärare har kryssat för ”i större grupper” respektive ”i par”.

**4.4.1 Kvalitativa enkätsfrågor**

De sista frågorna i lärarenkäten var som tidigare nämnts två kvalitativa frågor, där lärarna fick svara fritt. Här följer en sammanställning av svaren på dessa två frågor, samt i slutet det som lärarna skrev i svarsruta där de kunde fylla i övriga tillägg och kommentarer.

**Vad tror du motiverar eleverna?**

18 av 26 lärare har svarat på denna fråga. En majoritet, 11 av 18, uppger att det handlar om att välja texter som är intressanta och relevanta, med karaktärer som eleverna kan identifiera sig med och relatera till. En lärare skriver att det är viktigt att också läraren är intresserad av texterna, och avråder från att använda sig av lärobokstexter, för ”de är alltid fruktansvärt tråkiga”.

Nykifikenhet är ett annat ord som återkommer. En lärare skriver: ”Elever är oftast sugna på att läsa. Jag tror att läsningen i sig motiverar dr flesta av mina elever. Ökat ordförråd och nykifikenhet är andra faktorer som spelar större roll än vilka övningar vi gör.”
kenhet spelar också in i ett svar från en annan lärare, som säger att autentiska mottagare är viktigt. Det kan till exempel handla om en ”boktrailer på youtube, [eller att] skyapa med en annan klass om boken eller blogga[r]”. Detta hjälper eleverna att relatera eftersom uppgiften är något som går att koppla direkt till deras egen vardag.

Flera av lärarna uppger att diskussioner är ett bra sätt att motivera eleverna på. Samma lärare som skriver att lärobokstexter är tråkiga tipsar om att välja texter som är ”lite kontroversiella” ibland, för att man då får någonting att diskutera med klassen. En annan lärare skriver att diskussioner i små grupper ökar motivationen till att läsa, och en tredje lärare nämner debatter utifrån olika karaktärers perspektiv som ett effektivt sätt att höja motivationen.

Två av lärarna skriver att inflytande är en viktig del av att motivera eleverna. En av dem skriver att ”vissa riktlinjer kan man sätta men kan de välja fritt vill de läsa mer.” Den andra läraren är inne på samma linje, och skriver att det inte är många elever som själva skulle välja att läsa på engelska, men att det går lättare när de får välja bok helt själva. Hen skriver att det oftast går bra när hen väljer böcker i klassuppsättning också, så länge det ges en ordentlig bakgrund till romanen och de diskuterar den efteråt. Ett annat sätt att hen nämner för att motivera eleverna är koppling till film.

En lärare skriver att motivationen främst kommer från strävan att höja språkförståelsen så att eleverna kan nå de högsta betygstegen. För dessa elever, och även läraren, är motivationen av den yttre varianten. En annan svarar ”språkutveckling o för att de måste” på frågan, vilket knappast tyder på att eleverna känner glädje och intresse för läsningen. En tredje lärare ger ett täckande svar på vad som motiverar eleverna: ”Helheten, alltså känslan av att de tränar upp sin engelska samtidigt som de blir smartare människor av att läsa skönlitteratur. Det är viktigt att skapa känslan av att kloka människor läser.”

Finns det några övningar som motiverar eleverna extra mycket?
På denna fråga finns 14 svar, vilket betyder att 12 lärare valt att inte svara.

Flera lärare nämner diskussioner som motiverande för eleverna. De nämner bokcirklar, debatter, och seminarieliktande strukturer. En lärare har svarat att diskussioner ”motiverar mycket, men dock mest i efterhand. Då lär de sig till nästa gång att det är tråkigt om man inte har läst.”

Tre lärare använder boksamtal för att motivera eleverna. En lärare skriver: ”Jag har arbetat med bokcirkel den här terminen och där har de förutom att de känner en press från kamraterna i gruppen att göra sina uppgifter också upptäckt hur mycket gruppsamtalen utvecklar språkförmågan och att de ger en rikare läsupplevelse.” En annan lärare skri-
När de visste att jag hade läst alla böckerna och jag kontinuerligt hade gruppsamtal där de visste att deras insatser skulle bli sedda [blev de motiverade att läsa].

Två av lärarna nämner betyg som en motiverande faktor för eleverna. Den ena läraren skriver att eleverna blir mer motiverade ”om de vet att övningarna direkt kan påverka betyg”. En annan lärare svarar att bokprov gör eleverna motiverade, och tilläggar ”då läser de flesta... :)” Dessa lärare arbetar därför med yttre motivation för att motivera eleverna.

Några lärare nämner återigen intresse, och att välja litteraturen och arbetssätten utifrån hur relevanta de är för eleverna, vilket stämmer överens med definitionen av inre motivation och vad som ökar och driver den.

Övrigt


En lärare skriver om hur hen avslutar sina läsprojekt:


En annan lärare uttrycker frustration över att eleverna förväntar sig att de ska skriva recensioner av böckerna de läst:


Följande lärare skriver om hur hen kombinerar läsning av skönlitteratur med andra uppgifter:

Det är också roligt och intressant att ibland kombinera ”bokredovisning” med lite friare skrivande - tex att de, utifrån sina egna erfarenheter och åsikter, får skriva en essä om något ’etiskt dilemma’ som boken behandlar. Tex just nu har vi sett Tristan och Isolde och skriver en essä med frågeställningar om ’vad är viktigast för dig: plikten eller kärleken’

En lärare skriver att det är lättare att få eleverna att läsa skönlitteratur på engelska än på svenska ”hur märkligt det än låter”. Hen menar att det handlar om engelskans höga status.
5 Resultatdiskussion

Här diskuteras resultaten i förhållande till forskningen som presenterades i kapitel 2. Diskussionen är uppdelad efter de olika frågeställningarna, och i slutet av kapitlet finns en metoddiskussion, en slutsats och förslag på vidare forskning.

5.1 Svenska gymnasieelevers inställningar till att läsa engelsk skönlitteratur

Majoriteten av de elever som deltagit i undersökningen, både genom intervjuer och enkäten, känner sig inte vidare motiverade till att läsa. Det stämmer till största del överens med vad lärarna rapporterar, och det är förstås inte speciellt positivt. Emma är den av de intervjuade eleverna som visar på ett genreöverskridande intresse för litteratur, vilket tyder på att hennes motivation kommer inifrån, enligt den definition av inre motivation som Guthrie och Wigfield ger (2000, s. 405).


Vad gäller de uppgifter som eleverna genomför är det mycket intressant att Edvin gissar på att de ska skriva en recension av böckerna de läser eftersom det tyder på att de uppgifter som han arbetat med tidigare inte varit tillräckligt varierade. Han säger också att han tycker att man kan skriva en recension eller en sammanfattning av litteraturen efter

5.2 Lärarnas metoder för att motivera eleverna att läsa skönlitteratur på engelska

Om man ställer Lydia tankar om att lyfta elevernas intresse genom att inte ge dem för svåra texter i relation till Emma och Edvins upplevelser av att läsa skönlitteratur på engelska i skolan, så är det väl så att Edvins läsning i de flesta fall har varit det som Lydia kallar en ”flopp”, medan den läsning som Emma har gjort har varit mer lyckad. Detta eftersom hon har det inneboende intresset för litteratur som Edvin saknar. Detta understöds av Guthrie och Wigfield (2000) som utöver att hävda att motivation är genreöverskridande (som hos Emma), också betonar att intresse inte är synonymt med motivation, vilket Edvin är ett bra exempel på. Han är väldigt intresserad av berättande via film, men inte av berättande via litteratur.

Lärarna i enkäten tycker också att diskussioner är ett bra sätt att motivera eleverna. Att sociala samspel är bra för lärandet är knutet både till den sociokulturella teorin (Säljö, 2010, s. 231) och Guthrie med fleras sammanställning, där en av delarna är att sociala mål och lärande i grupp tillsammans med andra elever höjer elevernas motivation för att läsa (Guthrie et al., 2010, s. 233). Detta sätt att arbeta har stort stöd i forskningen (Säljö, 2010 samt Guthrie et al., 2006) och bör ligga till grund för mycket av arbetet som sker i skolan. Det är dock viktigt att påpeka att lärarna nämner en gräns för hur många som kan delta i denna sociala grupp. De säger att det är svårt att diskutera litteratur i helklass, eftersom de elever som är osäkra på sin förmåga då tystnar. Dessutom är det omöjligt att alla ge alla samma mängd taltid i en helklass som i grupp, eftersom samma tid då ska delas på fler elever. Lisbeth och Lydia löser detta genom att inleda med gruppdiskussioner, för att sedan sammanfatta och plocka upp tankar i helklass. I läraren enkäterna har de flesta svarat att de kombinerar gruppdiskussioner med diskussioner i helklass, vilket leder till att fler får säga något i de små grupperna och det de säger kan sedan plockas upp i helklass, vilket Lisbeth och Lydia också nämner.

Att plocka upp enskilda elevers tankar i helklass är också ett sätt att visa att man som lärare är engagerad i och bryr sig om vad eleverna säger, vilket Guthrie med flera listar
som punkt fem när de redogör för faktorer som ökar elevernas motivation för läsning (2006, s. 233). Att visa att man ser eleverna och lyssnar på dem är en grundförutsättning för att de ska känna att det de gör är någonting värt.


5.3 Elever och lärarens åsikter om litteratururval

Att som lärare lyckas få eleverna att läsa minst en bok i veckan på engelska, vilket Day och Bamford förespråkar (2002, s. 138), är om inte omöjligt så i alla fall oerhört svårt.
De säger i och för sig att böckerna inte behöver vara långa, utan att det är själv läsvanan och läsupplevelsen som är i fokus, men på den nivå som elever i gymnasiet befinner sig är inte utbudet av korta romaner speciellt stort, om det dessutom ska vara böcker som intresserar och engagerar eleverna. Det måste alltså till viss del ske en förändring i skolsystemet för att den läsning som Day och Bamford förespråkar ska kunna ske. Ett förslag är att man i stil med det amerikanska skolsystemet inför separata litterärområden. På så sätt skulle fokus kunna läggas på litteratur och lärarna skulle slippa känna press på att ett visst antal böcker ska läsas varje år.


5.4 Metoddiskussion
Denna undersökning är inte på långt när nog täckande för att ge ett generellt svar på vad som motiverar elever, och hur lärare tänker kring detta. Visserligen ger enkäterna en
bredare grund att stå på än om undersökningen baserats enbart på de sex intervjupersonerna, men för att denna uppsats ska ha en vetenskaplig genomslagskraft behövs fler elevintervjuer med elever från alla årskurser på gymnasiet, med större nationell utbredning. Samma sak gäller för lärarintervjuerna.

Dessutom har Edvin och Emanuel av eleverna, på grund av att intervjuerna placerats strax innan lunchtid, kanske inte gett lika uttömmande svar som de skulle ha gett om intervjuerna genomförts en annan tid på dagen. Intervjun med Emma drabbades av tekniska svårigheter, vilket drabbade intervjuens flyt. Alla frågor ställdes och de blev besvarade, men de tekniska svårigheterna kan ha påverkat resten av intervjun.

Vad gäller enkäterna har validiteten blivit drabbad av att frågorna på ett par ställen var utformade på ett otydligt sätt, så att bredden på svaren är bredare än tänkt (Figur 10, Figur 14) eller tolkades på olika sätt av informanterna (Figur 12). Det har heller inte skett någon interbedömarverifiering på grund av tidsbrist, så citaten i den kvalitativa delen av enkäten har bara kategoriserats av en person, en gång.

5.5 Slutsats

Slutsatsen som dras från denna undersökning är att det inte i första hand är det engelska språket som är hindret för att göra eleverna motiverade till att läsa på engelska. De är redan omgivna av engelska, så de är vana vid den. Det är svårt att svara på varför så många elever inte känner sig motiverade, det som går att fastställa är vad de själva, och lärare som jobbar med elever i deras ålder, upplever motiverar dem. Inflytande, diskussioner, kopplingar till omvärlden och variation är några av de faktorer som inverkar positivt på elevernas motivation.

5.6 Förslag på vidare forskning

Det som främst behöver göras är en bredare undersökning av det här slaget, med ett större underlag av både lärare och elever. Denna uppsats har bara skrapat på ytan av problemet med att elever inte känner sig motiverade till att läsa på engelska.

Ett annat förslag är att undersöka närmare vad som motiverar elever, då det enda denna undersökning egentligen kommit fram till är att eleverna tycker om att diskutera, och att man bör försöka arbeta med annat än de klassiska skoluppgifterna.
6 Litteraturförteckning


**Bilaga 1: Grundfrågor till elevintervjuer**

Läser du (skönlitteratur) hemma? På vilket/vilka språk?

Hur uppskattar du din egen läsförmåga på engelska?

Vad tycker du om att läsa på engelska?

Vad betyder motivation för dig?

Känner du dig motiverad att läsa på engelska? Finns det något som gör att du känner dig motiverad? Tex böcker, hur böcker väljs, vad ni gör med böckerna osv…

Vad läser ni för skönlitteratur? Hur väljs texterna ut?

Vad gör ni för uppgifter till litteraturen?

Pratar ni om texterna? Helklass eller grupper, enskilt?

Finns det något du tycker är speciellt svårt med att läsa skönlitteratur på engelska?

Om du fick välja själv, vad skulle du vilja du göra med texter

na? Finns det något i litteraturundervisningen på engelska som du tycker ska vara an- norlunda?
Bilaga 2: Elevenkäten

Vilken årskurs går du i?
Årskurs 1
Årskurs 2
Årskurs 3

Vad tycker du om att läsa skönlitterära böcker på engelska?
Jag gillar det
Det är ok
Jag gillar det inte

Hur bra tycker du att du är på att läsa på engelska?
Jag är duktig
Jag kan bli bättre
Jag kan inte läsa på engelska alls

Läser du skönlitteratur hemma?
Ja
Ja, till skolan
Nej

På vilket/vilka språk?
Svenska
Engelska
Svenska och engelska
Annan

Hur upplever du att det är att läsa på engelska?
Jätte lätt
Ganska lätt
Ganska svårt
Jättesvårt

Känner du dig motiverad till att läsa på engelska?
Ja
Ibland
Nej

Hur väljs texterna i engelskundervisningen ut?
Läraren
Vi elever
Blandat
Annan:

Pratar ni om texterna ni läst med varandra?
Ja
Nej
Om ja, hur ofta pratar ni om texterna?
Jätteofta
Ofta
Sällan
Mycket sällan

Hur arbetar ni med texterna?
Helklass
Grupper
Enskilt
Blandat

Finns det något du tycker är speciellt svårt med att läsa skönlitteratur på engelska?
Ordförståelsen
Språkstilen
Annat:

Öppen fråga:
Vad betyder motivation för dig?

Har du något mer att tillägga/kommentera? Här nedan kan du skriva ner dina kommentarer:
Bilaga 3: Grundfrågor till lärarintervjuer

Vad tror du motiverar eleverna?

Upplever du att eleverna känner sig motiverade till att läsa skön litteratur på engelska?

Finns det några övningar som du upplever motiverar eleverna extra mycket?

Diskuterar ni litteraturen? I vilka sammanhang/kontexter? Helklass, grupper?

Hur väljs litteraturen ut? Gemensamt, av dig, av eleverna, blandat, eleverna ur ett urval?

Svårigheter/lättheter med att få eleverna att läsa på engelska?
Bilaga 4: Lärarenkäten

Hur arbetar du och dina elever helst med skönlitteratur?
- Skriftligt
- Muntligt
- Kombinerat

Hur stor del av din klass är normalt sett motiverad till att läsa skönlitteratur?
- Alla
- De flesta
- Jämnt fördelat
- Få
- Inga

Hur sker litteratururvalet? Du kan välja flera alternativ!
- Gemensamt
- Av eleverna
- Av eleverna, ur mitt urval
- Av mig
- Övrigt:

Upplever du att eleverna allmänt känner sig motiverade till att läsa skönlitteratur på engelska?
- Ja, alltid
- Ja, ibland
- Nej, oftast inte
- Nej, aldrig

Hur arbetar ni med skönlitteraturen?
- I helklass
- I större grupper (7-10 elever)
- I mindre grupper (3-6 elever)
- Två och två
- Enskilt

Öppna frågor:
Vad tror du motiverar eleverna till att läsa skönlitteratur på engelska? Det kan till exempel vara övningar, hur litteraturen väljs eller vilken typ av litteratur ni läser.

Finns det några övningar som du upplever motiverar eleverna extra mycket?
Har du någonting annat att tillägga eller kommentera? Här nedan kan du skriva dina kommentarer.