

GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för svenska språket

”För att jag kan och vill”

– hur elever använder beskrivningar i
egenproducerade texter samt sambandet mellan
elevernas texter och elevernas läsintresse

Lill Persson

Specialarbete 15 hp
Svenska språket
Hösttermin 2011
Handledare: Lena
Rogström

Sammanfattning

Arbetets art:	Specialarbete – svenska (Inriktning inom lärarutbildningen), Grundnivå, 15 högskolepoäng
Titel:	”För att jag kan och vill” – om hur elever använder beskrivningar i egenproducerade texter samt sambandet mellan elevernas texter och elevernas läsintresse
Sidantal:	35
Författare:	Lill Persson
Handledare:	Lena Rogström
Datum:	Hösttermin 2011
Nyckelord:	Tentativ, elever, beskrivning, läsintresse, ord

Syftet med studien är att undersöka hur gymnasieelever använder sig av beskrivningar i egenproducerade texter samt att se om det finns ett samband mellan elevernas texter och elevernas läsintresse. Studien grundas bland annat på egna antaganden om att elevers läsintresse avspeglas i deras sätt att skriva och att läsintresset bland elever har minskat. Studien utgår från en definition av begreppet *beskrivning* som är min egen och omfattar alla de ord och fraser som bidrar till att en text genererar mer information än vad som är nödvändigt för att läsaren ska förstå vad eleven hade gjort eller tänkt.

Studien har en tentativ metod och är av kvalitativ ansats med kvantitativa inslag. Materialet består av både elevtexter i form av brev samt enkäter. Eleverna, som gick andra året på gymnasiet, utförde en skrivuppgift under en enda lektion samt fyllde i en enkät. Utifrån rubriken *Mitt bästa minne* skrev eleverna varsitt brev till mig.

I resultatet kunde tre olika typer av beskrivningar identifieras: ord och fraser, tidsadverbial samt kommentarer och annorlunda ordval. I resultatet presenteras två textkaraktärer som kopplas till elevernas läsintresse. Det faktum att elever som läste lite inte nödvändigtvis hade lågt antal beskrivande ord eller läste lättlästa böcker och vice versa är något som tas upp i diskussionen.

Innehållsförteckning

1.	Inledning	1
1.1.	Syfte	1
2.	Teoretisk förankring	2
2.1.	Tunna texter – brist på adjektiv?.....	2
2.2.	Text med olika fokus – mottagaren eller skribenten	3
2.3.	Faktorer som påverkar skrivsituationen.....	5
2.4.	Språkklyftor i gymnasiet.....	6
2.5.	Elevers läsning – att välja litteratur	7
3.	Metod och material	9
3.1.	Metodval	9
3.2.	Material	9
3.3.	Urval.....	10
3.4.	Etik.....	11
3.5.	Studiens empiriska del	12
3.5.1.	Genomförandet av studiens empiriska del	13
3.5.2.	Genomförandet av studiens analytiska del	13
3.6.	Tillförlitlighet.....	15
4.	Resultat.....	17
4.1.	Olika typer av beskrivningar.....	17
4.1.1.	Ord och fraser	17
4.1.2.	Tidsadverbial	18
4.1.3.	Kommentarer och annorlunda ordval	18
4.1.4.	Sammanfattning.....	19
4.2.	Mitt bästa minne	19
4.2.1.	Grupp A	20

4.2.2. Grupp B	22
4.3. Sambandet mellan elevernas texter och elevernas läsintresse.....	23
4.4. Grupp A kontra Grupp B	24
5. Diskussion.....	26
5.1. Resultatdiskussion.....	26
5.2. Metoddiskussion	29
6. Vidare forskning.....	33
7. Avslutande kommentar	34
8. Litteraturförteckning	
9. Bilaga 1	
10. Bilaga 2	
11. Bilaga 3	

1. Inledning

Den språkliga utvecklingen är en ständig process. Elevers läsintresse både utmanas och konkurrerar med flertalet andra sätt att ta till sig språkliga kunskaper utöver den traditionella boken. Under det senaste decenniet har tillgången till filmer via internet blivit allt större samtidigt som internet även erbjuder en rad olika sysselsättningar som inte funnits tillgång till innan. Till grund för denna studie finns ett antagande att aktiviteter såsom Facebook, Sims, World of Warcraft och filmer prioriteras till förmån för bokläsningen. Både jag och ett flertal lärare som jag varit i kontakt med upplever att elevernas läsintresse för böcker har minskat. Till exempel uppger två svensklärare, i en tidigare B-uppsats som jag skrev under vårterminen 2011, att en möjlig orsak till det minskade läsintresset för böcker kan bero på att eleverna anser att det är lättare att titta på en film än att läsa en bok.

För mitt egna, personliga, läsintresse har den beskrivande delen i en text en stor inverkan. Mitt andra antagande är att en text med ett beskrivande språk bidrar till att läsintresset ökar. Oavsett om läsintresset är stort eller litet avspeglas nivån av läsintresset i den egna textproduktionen.

1.1. Syfte

Baserat på både mitt antagande om att beskrivande text ökar läsintresset och att nivån på läsintresset avspeglas i den egna textproduktionen är denna studies syfte att undersöka hur gymnasieelever använder sig av beskrivningar i egenproducerade texter samt att se om det finns ett samband mellan elevernas texter och elevernas läsintresse.

Till hjälp att uppfylla syftet används följande frågeställningar

- Vilka typer av beskrivning förekommer?
- Hur ser kopplingen ut mellan elevernas texter och deras läsintresse?

2. Teoretisk förankring

I litteraturkapitlet presenteras inledningsvis hur bristen på adjektiv bidrar till att en text upplevs som tunn samt forskning om texter med olika fokus. Här behandlas bland annat olika faktorer som kan påverka skrivsituationen. Det redogörs även för språkklyftor som uppstår i gymnasiet och avslutningsvis redogörs kortfattat för elevers läsning och hur elever väljer litteratur.

2.1. Tunna texter – brist på adjektiv?

Eriksson (2008) genomför en jämförande undersökning. Syftet är att undersöka olika elevkategoriers adjektivfrekvens i förhållande till det totala antalet ord samt att se på valet av adjektiv i förhållande till de i svenskan mest frekventa. I syftet ingår även att undersöka skillnader ur ett genusperspektiv. Studien baseras på lärarens uppdrag att elever med svenska som andraspråk efter avslutade studier ska kunna uttrycka det de vill i olika sammanhang och ha tillräckligt goda språkkunskaper för att bli tagna på allvar i yrkeslivet. Det är med andraspråkselever i fokus som Eriksson (2008:7) anser att det är intressant att undersöka varför dessa elevers texter upplevs som tunna. Författaren skriver att en tunn text inte tas på särskilt stort allvar och hänvisar till Gröning och Norén (1993: 231). Urvalet består av både elever med svenska som andraspråk och elever med svenska som förstaspråk, det vill säga modersmål (Eriksson, 2008:19).

Ett antagande som Eriksson (2008:7) lyfter fram och som delvis baseras på Gröning och Norén är att det finns skillnader mellan de två olika elevgruppernas texter (1993:231). Hypotesen är att andraspråkseleverna är mer frekventa när det gäller inre beskrivningar, det vill säga beskrivningar av känslor och tankar. Förstaspråkseleverna är mer frekventa när det gäller beskrivningar av den yttre miljön. Eriksson (2008:8) reflekterar över huruvida adjektiv som används för att beskriva känslor och tankar är vanligare i svenska språket än adjektiv som används för att beskriva den yttre miljön. Med Arnqvist (1993:46) som referens redogör Eriksson (2008:9) för hur ett barns vokabulär bestående av de 100 första orden består av 70 % substantiv och resterande enbart verb. Vokabulären fylls sedan ut med ord inom områden som barnet har erfarenheter av. Eriksson resonerar

att det rimligtvis bör innebära att adjektiv som rör inre erfarenheter och känslor och den allra närmaste yttre miljön därmed tillägnas före de adjektiv som rör yttre förhållanden (ibid).

Enligt Eriksson (2008:8f) finns det väldigt lite forskat om adjektivens betydelse för elevers läsning och huruvida en text beskrivs som tunn beroende på antalet adjektiv. Adjektiven kan ge en text ökad specifikation även om den inte bidrar till ökad täthet eller komplexitet (Melin & Lange, 2000:15 i Eriksson, 2008:10). Undersökningen visar emellertid på betydande skillnader i andelen adjektiv i förhållande till antalet löpord i jämförelse med texter från 1970-talet. Resultatet tyder på att dagens gymnasister verkar ha halkat efter (Eriksson, 2008:34). Eriksson konstaterar att det antingen har skett en förändring i det svenska skriftspråket eller att det har hänt något med de svenska gymnasisterna (ibid).

2.2. Text med olika fokus – mottagaren eller skribenten

Vid textproduktion kan man urskilja två huvudsakliga typer av fokus. Den ena typen är skriven med mottagaren det vill säga läsaren i fokus. Den andra typen är skriven med skribenten i fokus och utan syfte att någon annan ska läsa texten.

En av de huvudsakliga typerna av fokus är *den läsarbaserade* och *mottagarorienterade* texten (Dysthe, 1996:92f). Denna typ av textkonstrueras genom att skribenten skriver med syfte att kommunicera med en läsare. I den här typen av skrivande läggs tonvikten på att mottagaren ska kunna förstå vad skribenten vill framföra. Mottagarperspektivet påverkar skrivningens alla delar såsom form, innehåll, disposition, struktur och språknivå.

I likhet med läsarbaserad och mottagarorienterad text beskrivs även *den situationscentrerade synen* (Hultman och Westman, 1977:16) som också innebär att mottagaren ställs i fokus. Språket är ett exempel på hur yttre faktorer påverkar utformningen av texten. Texten framstår som en produkt och språket präglas av bland annat ämnesval och anpassning till mottagaren. Hultman och Westman (1977:13) lyfter fram att målet som skrivträningen i skolan ska syfta till bör vara att eleverna ska kunna skriva enkelt, klart och informativt.

Den andra huvudsakliga typen av fokus är den *skrivarbaserade texten* (Dysthe, 1996:92f). Skribenten är i fokus och syftet är att utforska tankar, pröva idéer, reflektera och tänka kring ett ämnesområde. Texten skrivs enbart för egen skull och inte med hänsyn till andra läsare. När texten inte har en specifik målgrupp behöver skribenten inte ta hänsyn till de formella kraven. Språket kan användas som det passar bäst i form av stickord, personligt och expressivt språk samt ofullständiga satser så länge det fyller en funktion för skribenten (ibid). Utifrån sin egen förståelse och utan hänsyn till vad en läsare skulle förstå eller inte förstå av textens innehåll har skribenten möjlighet att producera sin text efter eget behag. Texten blir ”införstådd” med ett innehåll som är givet för skribenten men inte för en eventuell mottagare (ibid).

I likhet med skrivarbaserad text beskrivs en individcentrerad syn (Hultman & Westman, 1977:16). *Den individcentrerade synen* belyser vad som präglar elevernas skrivsituation och innebär att skribenten är i fokus och hans eller hennes personlighet (emotionella mognad, intellektuella förutsättningar, erfarenheter, kunskaper etc.) avspeglas i sättet att använda språket. Mottagaren betraktar texten som ett prov på hur skribenten använder sitt språk. Innebörden av den individcentrerade synen och den situationscentrerade synen är att språket i elevers texter formas av elevernas egen fördelning av personlighetens eller situationens betydelse beroende på hur fördelningen ser ut (ibid).

I likhet med både skrivarbaserad text och individcentrerad syn syftar även *skribentorienterad text* (Östlund-Stjärnegårdh, 2002:28) till en text som är skriven till och för skribenten själv. Den skribentorienterade texten kännetecknas till exempel av vaga ord och fragment som för skribenten är tydliga men inte för läsaren (ibid). Det är vanligt förekommande att en del skribenter (Westman, 1984:147) tror sig ha uttryckt mer i sina texter än vad de egentligen har gjort.

2.3. Faktorer som påverkar skrivsituationen

Det finns flera faktorer än mottagarperspektivet som kan påverka elever under en skrivsituation (Hultman och Westman, 1977:14) oavsett om det är en provsituation eller en uppsatsskrivning. En faktor kan vara tidspress. Eleverna ska både orientera sig i ett textmaterial och sedan producera en text. En annan faktor kan vara den psykiska stressen. Spänningen som uppstår inför prov eller uppsatsskrivning kan påverka eleverna. Nordenfors (2011:248) belyser tidsbegränsningen och den psykiska stressen som påverkande faktorer när eleverna försätts i en skrivsituation som sedan ska bedömas. Andra påverkande faktorer är avsaknaden av responsarbete och tillgång till ordbehandlingsprogram.

Även Hultman och Westman (1977:14f) belyser faktorer såsom vaktande lärare, hostande eller ätande kamrater, dålig luft och korsdrag. I skrivsituationen är dessutom alla elever tvingade att skriva om samma ämnesområde och har troligtvis olika mycket intresse av ämnet. Den faktor som författarna emellertid belyser som den allra viktigaste är avsaknaden av en verklig mottagare när eleverna skriver en uppsats. Eleverna befinner sig i en fiktiv skrivsituation. De ska skriva en text för en fiktiv mottagare samtidigt som de är medvetna om att mottagaren egentligen består av deras svensklärare som även ska bedöma deras text. I likhet med Hultman och Westman lyfter även Östlund-Stjärnegårdh (2002:28) fram att det uppstår en problematik när elever inte kan ta sig vidare i skrivprocessen eftersom han eller hon inte kan föreställa sig en eventuell mottagare.

Östlund-Stjärnegårdh (2002:180) redovisar vad 120 lärare i Sverige anser är viktigast vid betygssättningen och stöder därmed Hultmans och Westmans påstående om att elever känner press av att få sina texter bedömda. Flera av lärarna uppger att den röda tråden påverkar hur mottagaren uppfattar en text och framhåller denna faktor som en av de viktigaste vid betygssättningen. Hultman och Westman (1977:16) belyser ytterligare en problematik som uppstår om eleverna huvudsakligen skriver utifrån yttre faktorer. Det skulle innebära att eleverna inte visar hur gymnasister skriver generellt utan hur människor i allmänhet skriver när de försätts i samma skrivsituation.

2.4. Språkklyftor i gymnasiet

Hultman och Westman (1977:261f) skriver att det finns markanta språkklyftor mellan olika gymnasistgrupper. Författarna lyfter fram att alla elever har stora språkliga möjligheter men de vet inte varför dessa möjligheter inte utnyttjas av alla elever. Vidare spekulerar författarna om olika orsaker som kan ha bidragit till dessa klyftor. En möjlighet är att språkskillnaderna som framkommit i studien är socialt ärvda, det vill säga socialt förankrade i elevernas hemmiljö. I likhet med Hultman och Westman hävdar även Nordenfors (2011:247) att skrivutvecklingen påverkas av den läsning som eleverna utför i hemmiljön.

En annan möjlighet som lyfts fram är att skolan som verksamhet har skapat klyftorna mellan de olika gymnasistgrupperna. Hultman och Westman belyser sambandet (1977:261f) mellan en människas språkform och människans totala arbetssituation. Författarna gör en koppling mellan arbetsförhållanden för de sämst ställda i samhället och drar en parallell till elevers situation i skolan. Punkterna som beskrivs sammanfaller på ett slående sätt med liknande punkter som framförts som kritik av arbetsformerna i den moderna svenska skolan (ibid). Arbetsförhållandena för de sämst ställda i samhället beskrivs som

- Begränsat inflytande, deltar ej vid planering, får bristande information vilket leder till dålig uppfattning om produktionsprocessen och arbetsplatsens struktur.
- Andra bestämmer över arbetet och övervakar vilket leder till bristande initiativ och beroendeställning.
- Automation och mekanisering av monotona repetitiva arbetsuppgifter.
- Systemstyrning av arbetstakt och arbetsmetoder.
- Begränsningar i fysisk rörelsefrihet.
- Begränsningar i sociala interaktionsförhållanden (Hultman & Westman, 1977:261f).

Om elever upplever arbetet i skolan enligt punkterna som beskrivs ovan kan det resultera i följder (1977:262) som innebär färre möjligheter att få stimulans från andra, färre möjligheter att vara kreativa samt färre möjligheter att utveckla ett elaborerat språk. Det finns en risk att skolan som arbetsmiljö skapar språkliga hämningar som påverkar vissa elever men möjligen inte alla. Vidare poängterar Hultman och Westman att oavsett hur skolans arbetsmiljö utformas finns det alltid behov av tillfällen när elever kan skriva om sådant som upplevs som meningsfullt.

Det är emellertid inte alltid att det generella kollektiva resultatet nödvändigtvis säger något om eleverna på individnivå (Nordenfors, 2011:247f). Det är inte alltid eleverna med högst betyg som avviker uppåt eller elever med lägst betyg som avviker nedåt. Olika texttyper ger olika mått när det gäller textlängd. Nordenfors lyfter fram exempel såsom faktaarbeten och nationella prov. Vid den här texttypen lånar eleverna in en annan typ av vokabulär som de till vardags inte använder (ibid). På grund av inlåningen sker en automatisk ökning av värdet för långordsfrekvens. Skillnader uppstår även mellan sakprosaorienterad texttyp och berättande texttyp där den sakprosaorienterade texttypen får en betydligt kortare textlängd. Nordenfors (2011:247f) poängterar vikten av att texttyp är en variabel som måste tas hänsyn till vid undersökningar. Elevernas texter får inte betraktas som en enda homogen texttyp.

2.5. Elevers läsning – att välja litteratur

Ulfgard (2002) redogör för vad som motiverar tonårsflickor att dels läsa litteratur, dels välja litteratur. För att flickorna ens ska motiveras att välja en bok är kravet att boken ska ha ett autentiskt innehåll som enligt flickornas uppfattning verkar verklighetstroget. Boken ska innehålla starka och föredömliga karaktärer som flickorna kan identifiera sig med. Andra krav och egenskaper som eftersöks av flickorna bland karaktärerna är att de ska vara kvinnliga, modiga och självständiga.

Persson (2007:124) skriver om hur litteraturen har betydelse för läsarens personliga identitet och personlighetsutveckling. Han beskriver fyra olika huvudkategorier (2007:110) av förhållningssätt till läsning som avgörande för hur en person väljer litteratur. Huvudkategorierna stärker delvis Ulfsgårds slutsats att möjligheten till identifikation är avgörande för flickornas val av litteratur. Huvudkategorierna är

- *Den opersonliga upplevelseläsningen* består av underhållning och förströelse. Läsaren drivs av viljan att veta hur boken slutar och kopplar sällan innehållet till egna erfarenheter.
- *Den personliga upplevelseläsningen* innebär att läsaren gör kopplingar mellan bokens innehåll och egna erfarenheter. Händelseförloppet är viktigare än bokens upplösning.
- *Den opersonliga instrumentella läsningen* är fokuset att kunna översätta viktiga kunskaper till andra sammanhang som inte nödvändigtvis är kopplade till den egna personen.
- *Den personliga instrumentella läsningen* har en terapeutisk effekt och skänker läsaren tröst, existentiell självreflektion eller distansering till en problematisk verklighet. Med utgång i läsningen reflekterar läsaren över sin identitet och den egna livssituationen (Persson, 2007:110).

3. Metod och material

I detta kapitel redovisas studiens metod och genomförande, det vill säga teknik för datainsamling, urval samt etiska aspekter och tillförlitlighet.

3.1. Metodval

Den här studien består utav en huvudsaklig kvalitativ tolkande ansats men med kvantitativa inslag. Studien utgår även från en egen konstruerad definition av begreppet ”beskrivande text” (se 3.5.2.). Valet av metod baseras på både kvalitativa och kvantitativa ansatser för att insamlingen av material ska uppfylla studiens syfte. Den kvalitativa ansatsen består av tolkningen av analysen och den kvantitativa ansatsen består av sammanställningen av elevernas brev, det vill säga antalet beskrivande ord i förhållande till det totala antalet ord. Frågorna i enkäten utgörs av både kvalitativa och kvantitativa frågor.

3.2. Material

Studiens data består dels av enkäter, dels av elevtexter i form av brev. Enkäterna fylldes i under introduktionen av studien och breven skrevs under lektionstid, 60 minuter.

Brev kan användas på olika sätt för att få fram information som stämmer överens med en specifik studies syfte (Patel och Davidsson, 2003). I denna studie användes brevformen som ett verktyg för datainsamling för att underlätta för eleverna att skriva om ett ämne som de själva kan relatera till. Det är även fördelaktigt att använda brev eftersom det i den här studien finns en tydlig mottagare, en förutbestämd rubrik samt en valfri textlängd. Dessa olika faktorer skapar tillsammans bra förutsättningar att få in texter som är relevanta i förhållande till studiens syfte. Elevtexter i form av brev kan användas för både kvantitativ och kvalitativ analys (Patel och Davidsson, 2003). Den kvalitativa ansatsen, i denna studie, gjorde det möjligt att samla information för att få reda på vilka typer av *beskrivningar* som eleverna använder sig av. Resultatet formas av

brevets innehåll och är beroende av vilket tillvägagångssätt som används för att hantera insamlad data.

För att få svar på studiens syfte valdes en rubrik som medvetet styrde eleverna att skriva utifrån texttypen beskrivning. Ambitionen var att påverka elevernas textproduktion för att få ett underlag som överensstämde med studiens syfte men utan att inverka på deras val av *beskrivningar*. Ambitionen var att eleverna skulle skriva utifrån sig själva och inte behöva ägna för mycket tid av lektionen åt att fundera på skrivprocessen. Tanken med rubriken var att eleverna inte skulle kunna uppfatta att det handlade om att skriva rätt eller fel. Eleverna skulle få möjlighet att fritt associera om det som de individuellt kände var relevant eller inte relevant att skriva om. Därför krävdes en rubrik som var öppen för fri tolkning men som ändå kunde relateras till deras eget liv. Rubriken blev därför ”Mitt bästa minne”.

I studien deltog 19 elever varav det uppstod fem bortfall på grund av frånvaro, icke inlämnat intyg, avvikande texttyp och oläslig handstil. På grund av dessa bortfall redovisas 14 brev med tillhörande enkäter i resultatkapitlet.

3.3. Urval

Tanken var från början att använda en klass i år 3 på ett teoretiskt program på gymnasienivå. Valet blev en skola på en mindre ort i västra Götaland som var känd för mig sedan tidigare. En av anledningarna var att öka förutsättningen för att få en jämn fördelning av pojkar och flickor. Även om studien inte har ett genusperspektiv fanns ändå en strävan efter en rättvis representation av båda könen eftersom utgångspunkterna bör vara så jämnt representerade som möjligt. Möjligheten att få ett jämnt antal pojkar och flickor var större på ett teoretiskt program till skillnad från ett praktiskt program där ett av könen nästan uteslutande är i betydande majoritet. Ytterligare anledningar till valet av skola och skolår var att jag har träffat klasserna på de teoretiska programmen innan. Det fanns även en förhoppning om att undvika behovet av att samla in medgivandeintyg från vårdnadshavare för elever som inte är myndiga. På denna skola fanns endast en klass på respektive program. Oturligt nog var båda

dessa klasser upptagna med förberedelser och genomförande av nationella prov och kunde därför inte delta.

Alternativet var att använda en klass i år 2 men fortfarande på ett teoretiskt program. Faktorer såsom tid, tillgång och tidigare kännedom om undervisande svensklärare var avgörande för valet av klass. Urvalet kan därför delvis benämnas som ett bekvämlighetsurval (Trost, 2007). Klassen består av 19 elever. Eftersom eleverna inte fyllt 18 år och därmed inte var myndiga krävdes vårdnadshavares godkännande för att delta i studien. Samtliga elever som deltog i studien var godkända i svenska A. I klassen fanns en elev med diagnosen autism som medförde att eleven hade en assistent med sig i klassrummet.

3.4. Etik

Inför genomförandet av materialinsamlingen var det viktigt att tänka på de etiska aspekterna. *Samtyckeskra*vet innebär att deltagarna själva har rätt att avgöra om de vill delta eller inte. Eleverna upplystes om det frivilliga deltagandet. De blev också informerade om att de elevers texter som saknar intyg från vårdnadshavare när texterna ska bearbetas automatiskt skulle sorteras bort.

Under introduktionen informerades eleverna om forskarens namn och institutionsanknytning samt studiens syfte, som enligt Stukát (2005:131f) ska framgå för deltagarna. Syftet presenterades eftersom min uppfattning var att eleverna själva inte medvetet kunde påverka sin egen textproduktion för att få ett bättre resultat. De fick information om vad uppgiften gick ut på, det vill säga skriva ett brev till mig utifrån rubriken "Mitt bästa minne". Allt detta går under *Informationskra*vet. Eleverna informerades även om hur resultatet skulle användas och presenteras, enligt *Nyttjandekra*vet (ibid).

Det var även viktigt att studien grundades i ärlighet. Inom konfidentialitetskravet poängterar Patel och Davidsson (2003) att forskaren har möjlighet att koda svaren och därmed behålla möjligheten att kunna återkoppla till respektive respondent. Under introduktionen informerades eleverna om att innehållet i studien inte skulle kunna härledas till dem i rapporten. Alla enkäter och brev

kodades med nummer innan de samlades in för att tillmötesgå *konfidentialitetskravet*. Anledningen till att texterna kodades i denna studie var för att minska risken för påverkan av förutfattade meningar eftersom vissa av eleverna var kända för mig sedan tidigare.

3.5. Studiens empiriska del

I förarbetet till denna studie kontaktades den undervisande läraren via mail. Läraren fick en förfrågan om att använda lektionstid till genomförandet av studien samt studiens syfte och frågeställningar. Läraren svarade att det fanns möjlighet att genomföra studien i den önskade klassen och att studien kunde genomföras under dennes lektionstid.

Eleverna introducerades och informerades vid ett introduktionstillfälle om studien och genomförandet utan att få veta hur studiens syfte skulle uppnås. De fick både papper med elevinfo (se bilaga 1) samt intyg (se bilaga 2) att ta med hem till vårdnadshavare. Eleverna blev informerade om konfidentialitet och jag poängterade vikten av att eleverna tar med sina påskrivna intyg hemifrån. De fick även veta att rubriken som de skulle utgå ifrån var ”Mitt bästa minne”. Anledningen att ge eleverna rubriken ett par dagar innan skrivandet grundades på att de skulle få möjlighet att fundera på vad de ville skriva om. På så sätt var förhoppningen att eleverna snabbare skulle komma igång vid genomförandet av uppgiften.

Inför genomförandet hade sju intyg kommit in till läraren. Sju stycken intyg lämnades in direkt i samband med genomförandet. Därutöver lämnades två intyg in i efterhand men i tid för att få delta i studien. Den undervisande läraren skickade dessa intyg till mig med posten. Förutom de två intygen som lämnades in hade en elev glömt sitt intyg hemma och den undervisande läraren mailade elevens vårdnadshavare och fick ett elektroniskt godkännande. Resultatet var 17 stycken godkända intyg.

3.5.1. Genomförandet av studiens empiriska del

Enkäten (se bilaga 3) delades ut och genomfördes i slutet av introduktionen och samlades sedan in direkt efteråt. På enkäten fick varje elev fylla i ett nummer som motsvarade elevens placering på klasslistan. Genomförandet av enkäten tog cirka 10 – 15 minuter beroende på hur mycket eleven valde att skriva.

När materialinsamlingen av elevernas brev genomfördes ägnades tiden, 60 minuter, helt och hållet till textproduktion utifrån rubriken ”Mitt bästa minne”. Även vid detta tillfälle fick eleverna märka sina texter med sina respektive nummer från klasslistan. Fyra elever skrev på dator och mailade sina texter till mig när lektionen var slut. Övriga elever skrev för hand och lämnade texterna till mig innan de gick. De elever som var färdiga först lämnade klassrummet efter 40 minuter och de elever som var kvar till sist satt tills lektionen var slut. Eleverna fick inte veta innan lektionen startade att de var tillåtna att gå när de var färdiga.

Jag var närvarande under hela lektionen bortsett från ett fåtal minuter när jag hämtade kaffe. Vid tillfället när jag var borta satt en av elevernas assistent kvar i salen och denne närvarade även merparten av lektionen. Den undervisande läraren var närvarande under en kort stund i mitten av lektionen. Efter lektionens slut fick jag en kopia av klasslistan.

3.5.2. Genomförandet av studiens analytiska del

I den här studien används begreppet *ord* för att räkna hur många beskrivande ord eleverna använder i förhållande till det totala antalet ord i deras brev. Med begreppet *ord* menas tecken mellan två mellanrum (Allén, 1972).

I likhet med Erikssons (2008:8f) uppfattning, att det finns väldigt lite forskning som handlar om adjektivens betydelse, var även forskningen om beskrivande texter bristfällig. Jag har därför valt att konstruera en egen definition av begreppet ”beskrivande text” som jag kan arbeta efter i analysen av texterna. I den här studien omfattar begreppet alla de ord och fraser som bidrar till att en text genererar mer information

än vad som är nödvändigt för att läsaren ska förstå vad eleven har gjort eller tänkt. Exempel på *beskrivningar* kan vara enskilda adjektiv eller adverb men även attribut och fraser. Även om eleven beskriver i form av fraser räknas ändå *orden* i fraserna var för sig.

På grund av avsaknaden av tidigare beprövade metoder, för att undersöka beskrivande texter, har den kvalitativa ansatsen med kvantitativa inslag samt materialet stått i fokus och föranlett metoden i denna studie som kan benämnas som tentativ. I brist på tidigare forskning som överensstämde med studiens syfte har metoden för att uppnå syftet vuxit fram under processen av analysarbetet.

Stukát belyser att den kvalitativa ansatsen kan kritiseras eftersom resultatet grundas på en subjektiv tolkning. Han hävdar emellertid att det kvalitativa synsättets huvuduppgift är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga (2005:32). Vidare uttrycker författaren (2005:35) att även om någon form av teoretiskt förankrat resonemang bör föras är det viktigaste att tydligt redogöra för hur man har gjort och motivera sina val. Stukát lyfter fram att ”Innehållet blir kritiserbart, det kan bli grund för en fruktbar diskussion och uppfyller därmed det viktigaste kravet på vetenskaplighet (Stukát, 2005:35)”.

Studiens analys startades med att både enkät- och brevmaterial lästes manuellt på papper för att få en helhetsuppfattning om sammanhanget. Sedan lästes texterna en gång till, men då med fokus på min personliga uppfattning om varje text. Beroende på hur en text uppfattades delades alla texter in i tre olika textkaraktärer *beskrivande*, *saklig* och *avvikande*. Vid en tredje läsning lästes texterna en gång till, men då med fokus på mening för mening. De ord eller fraser som utifrån min egen definition av beskrivande text ansågs vara beskrivande och därmed tillförde texten mer information än enbart fakta ströks över manuellt med en färgpenna. De överstrukna orden bestod både av enskilda adjektiv eller adverb men även av attributiva beskrivningar och hela fraser såsom ”enormt roligt” och ”[...]långt in i natten”.

Vilka ord eller fraser som tolkades som beskrivande i analysen berodde på textens delar och på helheten. Ett exempel var elevernas betoningar av ord som fick betydelse för tolkningen. Till exempel *mycket*, *lite* och *enormt* tyder på en beskrivande betoning av det ord som eleven vill lyfta fram. Ett exempel är ”enormt roligt” där eleven vill lyfta fram roligt och därför lägger betoningen på *enormt*. Det är möjligt att eleven vill framhäva att händelsen inte bara var rolig utan enormt rolig. Även fraser såsom ”i den kalla sjön” och ”[...] fint väder, inte soligt, men lagom varmt” var avgörande för huruvida texten upplevdes som beskrivande. Det fanns även brev med neutrala beskrivningar där eleven redogjorde för sitt bästa minne utan att texten resultera i mer information än vad som var nödvändigt för att läsaren skulle förstå vad eleven hade gjort eller tänkt. Det medförde att dessa brev upplevdes som sakliga.

I varje brev räknades antalet beskrivande ord, det vill säga det antalet ord som var överstruken med färgpenna och det totala antalet ord i varje brev. I de brev som skrivits för hand räknades antalet beskrivande ord samt totala antalet ord ut manuellt och antecknades i slutet av respektive text. I breven som skrivits på dator räknades antalet beskrivande ord ut manuellt, men elektroniskt för det totala antalet. I samband med uträkningen antecknades även den procentuella andelen beskrivande ord i förhållande till det totala antalet (se tabell 1 och 2).

3.6. Tillförlitlighet

Oavsett vilken metod för datainsamling som används i en undersökning bör den alltid granskas kritiskt för att avgöra hur tillförlitlig den är (Bell, 2006). Oavsett om det inte ingår i det kvalitativa synsättets huvuduppgift måste forskaren ändå alltid (Stukát, 2005:125ff) reflektera över hur sanna och pålitliga studiens resultat är, både i relation till förarbetet och till materialinsamlingen. Giltigheten är en fråga om huruvida man mäter det som är menat att mätas. Stukát vill belysa risken med att studien som helhet inte motsvarar syftet, vilket leder till en minskad trovärdighet (ibid).

Resultatet i studien gick inte att fastställa som generellt på gymnasieelever i hela landet. Den valda klassen och de deltagande eleverna kunde inte betraktas som direkt representativa för en större grupp. Bland annat har val av gymnasieprogram och könsfördelningen på deltagande elever betydelse för generaliserbarheten. Andra faktorer som påverkar var till exempel geografisk placering, sociala förhållanden, relationen till forskaren, egen personlighet och antalet deltagande elever avgörande för hur resultatet i slutänden såg ut. Eftersom varje kvalitativ forskningsprocess är unik bidrog alla dessa olika faktorer till att resultatet enbart var representativt för eleverna i denna studie. Även om resultatet inte skulle bli exakt lika i en annan klass, inte ens på samma skola, kunde det ändå betraktas som tillräckligt tillförlitligt i relation till studiens syfte.

Det faktum att eleverna genomförde studien som en uppgift och på lektionstid kan haft en inverkan på elevernas texter. Det är möjligt att eleverna upplevde en prestationsångest över att behöva prestera fram en text på utsatt tid. Svagheten i genomförandet förebyggdes emellertid genom att presentera rubriken för eleverna innan genomförandet. Det kan visserligen ses som gynnande för mig då genomförandet blev strukturerat i och med att studien genomfördes under lektionstid. Det är även möjligt att genomförandet på lektionstid bidrog till att eleverna tog uppgiften mer seriöst.

4. Resultat

I detta kapitel redovisas tolkningen av elevtexterna samt resultatet av enkäten. Resultatet består av två delar. Inledningsvis presenteras de olika typer som kännetecknar beskrivningar i elevernas brev och som avslutas med en sammanfattning. I kapitlets andra del redogörs för kopplingen mellan elevernas beskrivningar och elevernas läsintresse utifrån två textkaraktärer som identifierats i tolkningen av breven. Avslutningsvis presenteras en slutsats och en jämförelse grupp A kontra grupp B.

I resultatet presenteras 14 brev med tillhörande enkäter. Breven och enkäterna är skrivna under två tillfällen. Elevtexternas rubrik är: *Mitt bästa minne*.

4.1. Olika typer av beskrivningar

4.1.1. Ord och fraser

En typ av beskrivning som eleverna använder är beskrivande ord som adjektiv och adverb. Orden bidrar till att beskriva hur något är eller ser ut. De är i flera fall värderande som antingen positiva eller negativa. Exempel på sådana beskrivningar är ”feg”, ”lite”, ”jobbiga”, ”toppen”, ”dumma”, ”ny”, ”lång”, ”grön”, ”utmärkt”, ”stora”, ”trasig”, ”bra” och ”oturligt”. Det förekommer även adjektivfraser såsom ”enormt roligt”, ”alldeles för stort”, ”ganska häftigt”, ”våldigt snabbt” och ”riktigt roligt [sic!]”. Ytterligare exempel är ”extremt nöjd”, ”teoretiskt smart”, ”mycket god”, ”våldigt imponerande” och ”relativt blyg”.

En annan typ av beskrivning som eleverna använder är nominalfraser såsom ”En liten röd krabba”, ”ett ganska fult och slitet drag”, ”en vacker morgon”, ”en riktigt varm dag”, ”små naturliga pooler”, ”min första cykel”, ”den bästa dagen i mitt liv”, ”härligt ljud” och ”uppspelt röst”. Denna typ av beskrivning genererar mer information till läsaren än om eleven exempelvis enbart skrivit *krabba*, *drag* eller *morgon*. Om beskrivningen är mer utförlig och visar att krabban inte bara är vilken krabba som helst utan är både liten och röd ökar läsarens förståelse för hur eleven har upplevt just den här specifika krabban.

I breven finns även fraser som eleven valt att använda istället för att beskriva en händelse eller en känsla på ett sätt som genererar mer information än vad som är nödvändigt för att läsaren ska förstå. Till exempel skriver en elev "[...] så vi fick ont i magen". Om eleven inte valt att skriva den frasen hade läsaren inte fått någon uppfattning om hur mycket eleven till exempel skrattade. Eleven lyfter fram skillnaden på att enbart skratta och skratta så man får ont i magen. En annan elev väljer att skriva "[...] flydde hals över huvud [...]" istället för att exempelvis skriva *sprang därifrån*. Även vid det här exemplet väljer eleven en alternativ beskrivning för att få fram sitt budskap. Om denna typ av fraser hade utblivit hade texten fortfarande förmedlat en information men möjligheten till inlevelsen som dessa fraser medför hade minskat. Ytterligare exempel på sådana fraser är "[...] knappt åka någonting", "[...] en bra dag i vilket fall", "[...] hur jag än försökte [...]", "[...] klampa över mossen [...]" och "[...] ett mirakel av något slag".

4.1.2. Tidsadverbial

En typ av beskrivning som eleverna använder frekvent är tidsbeskrivningar. Denna typ av beskrivning ger läsaren en tidsuppfattning om till exempel när eleven upplever sitt minne. Exempelvis "runt sex år gammal", "efter elva år", "nästan sommarlov år 2009", "År 2003", "jag var sju år" och "efter en lång tid". Beskrivningen används även för att redogöra för en kortare period i elevens minne eller den tidsperiod som minnet utspelas i. Till exempel "efter tio minuter", "[...] några sekunder senare", "i två veckor", "i fyra månader", "i nästan ett år", "Första dagen" och "tog ca två dagar".

4.1.3. Kommentarer och annorlunda ordval

Andra typer av beskrivande inslag som förekommer i texterna är bland annat kommentarer i form av dialog i hela meningar såsom "usch vad långt gräset hade blivit", "- Nu ska det fiskas lilleman", "ja det var frågan", "Jävla motorhelvete! Jag får helt enkelt ro båtjäveln, ropade han" och "inte ens en efterbliven fisk skulle äta den där skrothögen". Det förekommer även uttryck med annorlunda ordval i relation till en fras till exempel "*speglar* min barndom", "*blickade* ut över min

trädgård”, ”eller så sög vattenvågorna med sig de[sic!]” och ”blicka tillbaka på”. Eleverna väljer ord såsom *speglar*, *blickade* och *blicka* istället för att beskriva hur något påminde om barndomen eller att eleven såg eller tittade ut över trädgården. Ytterligare annorlunda ordval är ”aldrig klarhet”, ”mäktiga berget”, ”Att se hela Paris var ganska häftigt” och ”medhavda trangiakök”. Det finns även exempel på enskilda ord såsom ”dåvarande”, ”grymmaste” och ”förkrossad”.

4.1.4. Sammanfattning

Sammantaget använder eleverna olika beskrivningar för att generera mer information än vad som är nödvändigt för att läsaren ska förstå. Det som skiljer dem åt är emellertid att beskrivningarna används i olika grad av olika elever. Ord och fraser bidrar till att läsaren lättare kan föreställa sig händelser och föremål. Tidsadverbial används för att ge läsaren en tidsuppfattning och därmed en djupare insyn i hur långa eller korta tidsperioder eleven beskriver. Denna typ av beskrivning används även för att tydliggöra den tidsperiod i elevens liv som minnet utspelas i. Ytterligare typer av beskrivande inslag som används är kommentarer och annorlunda ordval. Kommentarer uppfattas som citat och bidrar till att beskrivningen blir mer trovärdig eftersom de i så fall är tagna direkt ur händelsen som beskrivs. De annorlunda ordvalen bidrar till att texten upplevs som mer beskrivande vilket i sin tur ökar motivationen för att fortsätta läsa.

4.2. Mitt bästa minne

I detta avsnitt presenteras inledningsvis kopplingen mellan elevernas beskrivningar i förhållande till deras läsintresse. Tre textkaraktärer kan identifieras i breven utifrån elevens bästa minne. De textkaraktärer som identifieras utifrån den uppställda definitionen av beskrivande text är: *den beskrivande texten*, *den sakliga texten* och *den avvikande texten*. Den avvikande textkaraktären består av andra texttyper än beskrivning och klassas därför i den här studien som bortfall. De två resterande textkaraktärerna, den beskrivande textkaraktären och den sakliga textkaraktären, presenteras som A respektive B. A är gruppen med beskrivande text och utgör gruppen med den procentuellt högsta andelen beskrivande ord i förhållande till det totala omfånget. Grupp B representerar de texter som kan beskrivas som sakliga och utgör

gruppen med den procentuellt lägsta andelen beskrivande ord i förhållande till det totala omfånget. Vidare redogörs även för resterande resultat av enkäten. Avslutningsvis presenteras en slutsats för sambandet mellan elevernas texter och elevernas läsintresse samt en jämförelse grupp A kontra grupp B.

4.2.1. Grupp A

Tabell 1

Text	Del/helhet	%	Läsintresse
12.	40/89=	45%	1 bok/varannan månad
4.	96/236=	40,5%	1 bok/månad
17.	38/95=	40%	1 bok/ halvår
9.	63/165=	38%	1 bok/år
3.	89/234=	38%	mer sällan
10.	99/275=	36%	1 bok/år
15.	184/547=	33,5%	1 bok/ halvår
19.	144/493=	29%	1 bok/ månad
5.	154/422=	26,5%	1 bok/ halvår

I grupp A finns den högsta procentuella andelen beskrivande ord med ett medelvärde på 36,3 %. Den spontana identifieringen av textkaraktärer i början av analysarbetet bekräftas här i och med tabell 1. Trots att grupp A representerar den grupp med högst andel beskrivande ord framgår det inte att gruppen har ett stort läsintresse. Utifrån enkäten uppger eleverna olika faktorer som påverkar deras läsintresse. Eleverna nämner brist på tid, motivation, energi och intresse som orsaker till varför de inte läser mer än vad de gör. Ytterligare faktorer som framkommer ur frågan om vad som skulle få eleverna att läsa mer är tvång och möjligheten att hitta rätt typ av böcker. Flertalet av eleverna i gruppen uppger *The Hobbit* som den senaste boken de läst och skriver även att det är en bok som ingår i kurslitteraturen i engelskämnet. Andra böcker som nämns som senaste lästa bok är ”*The King returns- J. J Tolkien*” och *Elsas värld*. På frågan om var eleverna läser någonstans sker en jämn fördelning av de tre olika svarsalternativen. Tre elever svarar att de läser på fritiden, tre elever svarar att de läser i skolan och tre elever svarar att de läser både på fritiden och i skolan.

För att få en uppfattning om vilken typ av böcker eleverna läser på fritiden fick de uppge en favoritbok och en motivering till varför boken är en favorit. Alla elever uppgav en favorit men inte alla kunde svara på varför. Böcker som nämns är

- *True Blood* – ”böckerna urskiljer sig från de andra vampyrböckerna”
- *Ondskan* – ”fett bra bok” och ”för att Guillou gjort Erik såpass smart”
- ”*Primas stora bok om fiske*” – ”en underbar bok som tar upp många typer av fiske i olika miljöer”
- *Syskonkärlek* – ”intressant, handlar om romantik som är det roligaste att läsa”
- *Scar Tissue* – saknar motivering
- *Låt den rätte komma in* – ”skiljer sig ur mängden”
- *En komikers uppväxt* – ”rolig och intressant”
- *First love* – En serie med 10 böcker skriven av en japan. ”handlade just om första kärleken”

Exempel på varför eleverna i grupp A läser är bland annat läxor i skolan och att böcker ingår i deras kurslitteratur. Ytterligare anledningar beskrivs såsom avkoppling, jämföra en film med en bok, på uppmaning av andras rekommendationer, underhållning samt möjligheten att fly verkligheten och glömma sina egna vardagsproblem. Samtliga i grupp A minns att någon läste högt för dem när de var små. Nästintill alla elever minns vilka böcker som lästes. Böcker som nämns är *Eragon*, *Ludde tar Gothia*, *Tummelisa*,

Petter och hans fyra getter, Lill-Kitty, Sune och tant tonåring, Narnia och Bert. Ytterligare exempel som nämns är klassiska sagoböcker såsom *Törnrosa, Askungen* och *Snövit*.

4.2.2. Grupp B

Tabell 2

Text	Bestämningskvot	Läsintresse
18.	186/727= 25,5%	1 bok/ vecka
7.	100/442= 22,5%	1 bok/ halvår
6.	56/252= 22%	1 bok/ halvår
16.	90/425= 21%	1 bok/ halvår
14.	146/1029= 14%	1 bok/månad

I grupp B finns den lägsta procentuella andelen beskrivande ord med ett medelvärde på 21 %. Även i grupp B bekräftas den spontana identifieringen av textkaraktärer i början av analysarbetet i och med tabell 2. Trots att grupp B representerar den grupp med lägst andel beskrivande ord är det ingen markant skillnad i läsintresset jämfört med grupp A. I likhet med grupp A är läsintresset i grupp B, generellt sett, inte heller särskilt stort. Eleverna i grupp B läser genomsnittligen en bok per månad eller en bok per halvår. Undantaget och till skillnad från grupp A finns en elev i grupp B som läser en bok per vecka. I grupp B uppger eleverna i likhet med grupp A att de skulle läsa mer om de hittade böcker som de ville läsa, om de hade mer tid och om de var tvungna. En elev uppger att den läser enbart på fritiden medan en annan elev uppger att läsning enbart sker i skolan. Tre av eleverna uppger och de läser både på fritiden och i skolan. Precis som i grupp A uppger även flertalet av eleverna i grupp B att senaste lästa boken är *The Hobbit*. Andra böcker som nämns är även *Simon och ekarna* samt *Isprinsessan*. På frågan om favoritbok var det inte alla elever som svarade på frågan. Böcker som nämndes var

- *Om änglar kunde tala* – ”den enda boken jag har läst utan att jag var tvungen, och den hade ett bra budskap”
- *Pojken som kallades det* – ”den är verklig och berörande”
- *Röde Orm* – ”fantastiskt språk, munter handling och historiskt intressant”
- *Vargbröder* – ”Den är väldigt detaljerad på så sätt att man känner att man är där. Man kommer lätt in i boken”

När det gäller varför eleverna läser är svaren varierande. Några elever svara att de läser för att de måste. Andra anledningar som framkommer är att eleverna använder läsning som tidsfördriv, som underhållning eller avkoppling. Ytterligare orsaker som nämns är ”För att jag tycker det är roligt att få leva sig in i någon annans roll och liv” och ”För att jag kan och vill”. Bland de böcker som eleverna kan minnas från tidig ålder nämns *Anna och den vita vargen* samt *Det var det fräckaste*. Andra böcker som nämns är även *Frippe* som är en grävling med en verkstad, *Totte*-böckerna och ungdomsböcker utgivna av Wahlström. I grupp B svarade alla utom en elev på att det var någon som läste högt för dem när de var små.

4.3. Sambandet mellan elevernas texter och elevernas läsintresse

När det gäller sambandet mellan elevernas läsning och läsintresset är skillnaden mellan grupp A och B inte särskilt stor. I grupp A läser eleverna ungefär lika ofta eller sällan som i grupp B, med några få undantag, och uppger liknande orsaker. För att tydliggöra sambandet lyfts två texter fram och presenteras lite närmre.

Text 5 som är placerad sist i grupp A är en *skrivarbaserad text* (Dysthe, 1996:92f). Skribenten är i fokus och språket används efter eget behag så länge det fyller en funktion för skribenten. Texten är skriven utifrån en egen förståelse men ändå med en viss hänsyn till

vad en läsare förstår. I likhet med den individcentrerade synen (Hultman & Westman, 1977:16) är det möjligt att elevens personlighet bland annat emotionell mognad, intellektuella förutsättningar och erfarenheter avspeglas i elevens val av beskrivning.

Text 18 i grupp B har den procentuellt högsta andelen beskrivande ord i sin grupp. Brevet är utformat efter det som Dysthe (1996:92f) benämner som läsarbaserad och mottagarorienterad text. I likhet med det mål som Hultman och Westman (1977:13) lyfter fram att eleverna ska kunna skriva enkelt, klart och informativt består styrkan i text 18 av att mottagaren ska kunna förstå vad skribenten vill framföra. Brevet innehåller få beskrivningar av den typ som den här studien har för avsikt att undersöka men har en annan styrka som tydliggörs i skrivningens alla delar såsom form, innehåll, disposition, struktur och språknivå.

Både text 5 och text 18 skulle likväl kunna vara placerade i den andra respektive gruppen eftersom procentskillnaden är marginell. Valet blev emellertid att behålla den ursprungliga spontana indelningen utifrån textkaraktärer som gjordes i början av analysen.

4.4. Grupp A kontra Grupp B

För att lyfta fram tillförlitligheten med identifieringen som resulterade i indelningen av de två olika textkaraktärerna redovisas två olika typer av medelvärde i respektive grupp. Det presenteras även en hypotes om vad som kan orsakat skillnaden mellan de respektive gruppernas omfång.

Grupp A består av nio brev. Det totala antalet ord i denna grupp är 2556 ord vilket resulterar i ett medelvärde på 284 ord. Om brev 12 och 15, som representerar de brev med lägst respektive högst totala antalet ord, plockas bort blir det totala antalet ord istället 1920 ord. Det nya medelvärdet av sju texter istället för nio blir 274 ord vilket inte är en markant skillnad från det tidigare medelvärdet.

Grupp B utgörs av fem brev. Det totala antalet ord i denna grupp är 2875 ord vilket resulterar i ett medelvärde på 575 ord. När samma procedur genomförs i grupp B som i grupp A innebär det att brev 6 och 14 tas bort. Av tre texter istället för fem blir det nya medelvärdet 531 ord. I grupp B blir inte skillnaden heller särskilt markant om man plockar bort den text som har lägst respektive högst totala antalet ord.

Det är även värt att poängtera skillnaden i textmängd mellan grupp A och grupp B. Trots att grupp B består av färre texter än grupp A har ändå grupp B ett högre totalt antal ord, 2875 ord, i förhållande till grupp A med 2556 ord. De texter i grupp A som innehåller flest respektive minst totala antal ord (text 12 och 15) har ett högsta ordvärde på 547 ord respektive 89 ord. Till skillnad från grupp A har grupp B motsvarande värde (text 6 och 14) ett högsta ordvärde på 1029 ord och ett lägsta ordvärde på 252 ord. I jämförelse med grupp A har grupp B ett högre värde både när det gäller det högsta ordvärdet och det lägsta ordvärdet.

En potentiell orsak till skillnaden på omfång mellan de båda grupperna skulle kunna vara att av fyra elever som skrev på dator återfinns tre av dessa i grupp B och en i grupp A. Omfånget kan bero på att eleverna skriver fortare på dator än för hand och därmed får ett högre ordvärde. I grupp A är eleven som skrev på dator placerad utifrån sitt ordvärde på en fjärde plats av nio. I den här gruppen är eleven inte den eleven med högst ordvärde trots datorskriver text. I och med fjärdeplaceringen sker inte en markant påverkan av det totala ordvärdet för gruppen eftersom flera elever i gruppen har ett större ordvärde trots att det skrivit för hand. I grupp B är de tre eleverna som skrev på dator placerade på första, andra och tredje plats av fem möjliga. Dessa elevers placering utifrån ordvärdet påverkar naturligtvis det totala antalet ord i denna grupp och bidrar till den låga procentuella andelen beskrivande ord.

5. Diskussion

Syftet med studien är att undersöka hur gymnasieelever använder sig av beskrivningar i egenproducerade texter samt att se om det finns ett samband mellan elevernas texter och elevernas läsintresse. Bakgrunden till studien är ett antagande om att ett beskrivande språk kan kopplas till läsintresset. Studien grundas på att jag och ett par andra svensklärare upplever att läsintresset hos eleverna har minskat.

5.1. Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen presenteras och diskuteras bland annat det faktum att elever med låg andel beskrivande ord inte nödvändigtvis läser lite eller att elever med hög andel beskrivande ord läser mycket. Det presenteras även olika hypoteser till orsaken till klyftan mellan de olika textkaraktärerna och möjliga orsaker till dessa skillnader. Jag tar även upp svagheter med studien.

Det resultat som framkommer i Erikssons (2008) studie är inte relevant för denna studie. Tanken har inte varit att jämföra studierna med varandra eller att kopiera hennes studie eftersom de innehållsmässigt inte är kompatibla. Även om Erikssons studie har varit en utgångspunkt för denna studie i brist på tidigare forskning avser Eriksson att undersöka adjektivfrekvens medan denna studie avser att undersöka beskrivningar och läsintresse. Även om ambitionen hade varit att dra paralleller utifrån läsintresset mellan de båda studierna hade det inte varit tillförlitligt eftersom utgångspunkterna inte är samma. Det är inte helt otänkbart att eleverna på 1970- talet nästintill uteslutande läste tryckt text. Dagens elever har däremot ett stort utbud av ett vidgat textbegrepp i och med elektroniska böcker, filmer med textöversättning och tillgång till Internet.

Elevernas olika sätt att använda sig av beskrivningar är inte särskilt överraskande. Det som däremot intresserar mig är hur elever väljer att fördela olika typer av beskrivning i sina brev. En del elever väljer att lägga störst tonvikt på enskilda beskrivande adjektiv eller adverb medan andra elever lägger tonvikten på beskrivande fraser eller hela satser. Andra exempel är elever som lägger tonvikten på kommentarer

eller annorlunda ordval. Den enda beskrivning som förekommer hos nästintill alla elever är tidsadverbial. Det framgår inte i den här studien vad som orsakar elevernas respektive val. Det är möjligt att det är en individuell påverkan i likhet med den individcentrerade synen som Hultman och Westman (1977:16) lyfter fram och som präglar skrivsituationen. Vidare avspeglas den individcentrerade synen i elevernas sätt att använda språket. En av eleverna uppger en faktabok om fiske som favoritbok. Det är möjligt att en elev som läser faktaböcker snarare än skönlitteratur präglas av både fackspråket och intresset för ämnet.

En annan möjlighet är det resonemang som Eriksson (2008:9) lyfter fram hur ett barns vokabulär utökas. Det är möjligt att orsaken till varför olika elever lägger tonvikten vid olika typer av beskrivning beror på hur elevens vokabulär utökats som barn. De ord som vokabulären utökas med först beror på barnets omgivning. Orden som barnet lär sig leder till den individcentrerade syn som Hultman och Westman redovisar för och som slutligen präglar skrivsituationen.

Det är också förvånande att skillnaderna mellan elever som läser lite och elever som läser mycket inte är tydligare. Det faktum att elever som läser lite inte nödvändigtvis har lågt antal beskrivande ord eller läser lättlästa böcker och vice versa stämmer inte in med de antaganden som fanns innan studien. Trots resultatet är det naturligtvis så som Nordenfors (2011:247f) skriver att det generella kollektiva resultatet inte alltid säger något om eleverna på individnivå. Det är självfallet inte alltid eleverna med högst betyg som avviker uppåt eller elever med lägst betyg som avviker nedåt. Det finns undantag bland eleverna där det låga antalet beskrivande ord ersätts med en högre språknivå, disposition och struktur. Eleven som utgör undantaget gör ingen hemlighet av att eleven läser mycket eller vilken nivå av böcker som ligger inom intresseområdet. Det är möjligt att denna elev har nått en annan nivå än sina klasskamrater på grund av sitt brinnande intresse för böcker och läsning och därmed inte lägger energi på beskrivande detaljer. Orsaken till omfattningen av elevens läsintresse förblir oklart men det är möjligt att det finns en social förankring till elevens hemmiljö i likhet med Hultman och Westmans (1977:261f) hypotes om att språkskillnader är socialt ärvda.

En potentiell orsak till klyftan mellan de olika textkaraktärerna kan vara den jämförelse som Hultman och Westman (1977:261f) gör mellan människans språkform och människans totala arbetssituation. Om eleverna upplever att arbetet i skolan är begränsat och monotont kan det finnas en risk för att språkliga hämningar uppstår. Dessa hämningar påverkar således troligen både arbetet med läsning och elevens förutfattade meningar som styr läsintresset. Klyftan uppstår när vissa elever inte utnyttjar sina språkliga möjligheter som Hultman och Westman hävdar att alla elever har.

En annan möjlig orsak är att eleverna läser mer än vad de är medvetna om till exempel i skolan vilket i sin tur ger eleverna den läs- och skrivutveckling som krävs. Ytterligare en möjlighet är att de i tidigare ålder läst mer än vad de gör nu och därför redan har en bra bas att utgå från när de får tid att läsa på fritiden. Ytterligare faktorer som kan påverka är tiden som flera av eleverna uppger som anledningen till varför de inte läser mer. Det är möjligt att vissa elever väljer att prioritera vänner och fritidsaktiviteter istället för avkoppling med en bok. Flera av eleverna uppger, i likhet med huvudkategorierna som Persson (2007:124) beskriver, att när de väl läser är det för att koppla av, fly verkligheten eller leva sig in i någon annans liv. Det är möjligt att eleverna uppnår sin strävan även i andra former såsom i film eller datorspel och därför väljer det alternativet till förmån för böcker. Till viss del stöder elevernas uttalande de antaganden som studien baseras på att eleverna prioriterar sin tid till andra faktorer. Även Erikssons (2008:34) konstaterande kan tyda på att eleverna väljer att ägna sin tid till andra saker än böcker och läsning. Om så är fallet skulle elevernas omprioritering kunna motsvara den förändring som Eriksson hävdar har skett med de svenska gymnasisterna.

Det finns även en möjlighet att eleverna påverkats av yttre faktorer i likhet med dem som Nordenfors (2011:248) samt Hultman och Westman (1977:14f) redogör för. Mottagarorienterade texter och yttre faktorer såsom tidsbegränsning och psykisk stress kan ha inverkat på resultatet av elevernas brev. Om eleverna huvudsakligen skriver utifrån yttre faktorer kan det innebära samma problematik som Hultman och Westman (1977:16) belyser. Breven som eleverna skriver visar i så fall inte hur de generellt använder sig av beskrivningar utan snarare hur de använder beskrivningar när de

försätts i en skrivsituation med beskrivningar i fokus. Det går dock inte att fastställa med säkerhet eftersom studien inte fokuserar på vad som påverkar eleverna i skrivsituationen.

För att undvika denna riskfaktor påpekade jag emellertid vid ett flertal tillfällen innan breven skrevs att studiens syfte inte har förutfattade meningar om hur eleverna skriver. I efterhand kan jag reflektera över att vissa elever eventuellt jämförde beskrivningar med enskilda adjektiv och adverb. Vissa av breven innehåller ett nästintill överdrivet antal beskrivande adjektiv och adverb och väcker därför misstanke om att eleven medvetet valt att öka sitt antal beskrivande ord. Det skulle innebära att eleven anpassar sitt språk kanske i hopp om att, ur deras perspektiv, få ett mer önskvärt resultat. De brev som berörs av denna misstanke påverkar dock inte det slutliga resultatet eller brevens indelning efter textkaraktärer.

5.2. Metoddiskussion

I metoddiskussionen presenteras och diskuteras bland annat brev och enkät som forskningsteknik samt förutsättningar och påverkande faktorer. Jag tar även upp svagheter och resonerar kring det faktum att studien har en tentativ metod med en huvudsaklig kvalitativ ansats.

I denna studie användes både brev och enkät som forskningsteknik för datainsamlingen. Eleverna skulle skriva ett brev till mig utifrån sina bästa minnen. Tanken med brevet och rubriken var att få elevtexter som eleverna själva kunde relatera till. Jag valde ett elevperspektiv för att jag ville ha informationen direkt från den ursprungliga källan, då det centrala i studien handlar om hur eleverna använder sig av beskrivningar. Det hade även varit möjligt att genomföra denna studie med ett lärarperspektiv och genomföra intervjuer med olika lärare. Även om lärare har en uppfattning om hur eleverna använder sig av beskrivningar i sina texter kan det inte ställas helt likvärdigt i relation till att undersöka utifrån ett elevperspektiv. En lärare är fortfarande en sekundär källa i förhållande till eleven trots god insyn i elevens sätt att använda sig av beskrivningar och läsintresse.

Det material som eleverna har lämnat in och som bildar underlaget i denna studie visar att valet att använda brev har fungerat som helhet. Det är svårt att finna en teknik som passar alla elevers behov i en klass samtidigt. Det säkraste för att försöka fånga alla aspekter på elevernas texter hade varit att använda fler tekniker för materialinsamling, exempelvis text, enkät och intervju med den undervisande svenskläraren. En annan möjlighet hade också varit att använda tidigare texter som eleverna skrivit och jämföra med texterna som de skrev till mig. Det hade även varit intressant att göra en sambedömning med någon annan bedömare av några texter för att se om min diskussion av beskrivande text är relevant även för andra.

Precis som Nordenfors (2011:247f) poängterar är det relevant att ta hänsyn till den texttyp som eleverna har skrivit utifrån. Texttypen har en inverkan på resultatet som troligen skulle se annorlunda ut om eleverna skrivit utifrån en annan texttyp. Det var ett medvetet beslut från min sida att styra eleverna in på texttypen beskrivning eftersom det var den texttyp som ansågs vara bäst passande för studiens syfte. Styrningen skedde enbart genom en given rubrik och ledde till bortfall i form av texttyper som föll utanför den beskrivande texttypen.

I arbetet med enkäterna kan jag i efterhand se att det hade varit en fördel att ha bearbetat frågorna ytterligare innan materialinsamlingen. Om jag fått möjlighet att bearbeta ytterligare hade enkätfrågorna märkts med nummer istället för punkter för att enklare kunna referera till en specifik fråga utan att behöva repetera hela frågan. Ytterligare en punkt i enkäten som skulle förändrats är frågan om hur många böcker eleverna läser. Den frågan hade ändrats från kvantitativ till kvalitativ eftersom hur mycket eleverna läser troligen varierar mer än vad det fanns svarsalternativ till. Om frågan istället varit kvalitativ och eleverna hade haft möjlighet att fylla i sitt exakta svar är det troligt att resultatet på frågan blivit mer specifikt och därmed fått en högre reliabilitet. Enkäten hade även breddats med ytterligare kvalitativa kontrollfrågor för att undersöka den läsning som inte sker i tryckt bokform utan i andra former såsom elektroniska böcker, tidningar eller till och med textöversättningen på film.

Det kan ses som en svaghet att tiden för genomförandet var tidsbegränsat (Patel och Davidsson, 2003). Nordenfors (2011:248) belyser tidsbegränsningen och den psykiska stressen som påverkande faktorer när eleverna försätts i en skrivsituation som sedan ska bedömas. Jag tror dock inte att eleverna påverkades särskilt mycket av att genomförandet av uppgiften endast skedde under en enda lektion. Eleverna använde olika lång tid på sig att skriva men hade förmodligen inte presterat ett mer fylligt material än vad de gjorde under den tid de använde sig av. Även om vissa texter har ett mindre omfång och vissa ett större finns ändå ingen garanti för att de elever som skrivit mindre skulle skriva mer om de fick ytterligare en lektion på sig. Alla elever hade skrivit färdigt när lektionen var slut.

Jag var medveten om att texterna skulle komma att vara olika varandra både när det gäller innehåll, omfång och kvalitet. Hultman och Westman (1977:14f) lyfte fram andra faktorer som kan påverka elevernas skrivande såsom vaktande lärare, hostande eller ätande kamrater, dålig luft och korsdrag. Vid materialinsamlingen fick eleverna ta en kortare paus på fem minuter om de ville. De var även tillåtna att gå och köpa något i skolans kafeteria. Det var emellertid få elever som utnyttjade denna möjlighet utan de fortsatte istället att skriva tills de var färdiga och fick lämna salen. Hultman och Westman lyfter även att alla elever ofta är tvingade att skriva om samma ämne som en påverkande faktor (ibid). För att förebygga risken att vissa elever får bättre förutsättningar än andra valdes rubriken *Mitt bästa minne* eftersom alla elever i det valet kan utgå från sig själva.

Stukát (2005:32) belyser att den kvalitativa ansatsen kan kritiseras. Metoden i denna studie är tentativ det vill säga obeprövad och kan naturligtvis påverka resultatet eftersom den utgår ifrån min egen definition av beskrivning samt en tolkande ansats, vilket jag är medveten om. Det finns olika faktorer som utifrån en tolkande ansats kan ha påverkat resultatet. En faktor är den subjektiva definitionen av begreppet beskrivning. Det innebär att det är min egen tolkning av vilka ord och fraser som genererar mer information än vad som är nödvändigt för att en läsare ska förstå. Tanken med den här studien är att utgå ifrån elevernas läsintresse och inte utifrån redan givna ordklasser eller fraser. Studiens definition av beskrivning är subjektiv men förklaringen är relativt tydlig. Ambitionen är att framställa både

definitionen av begreppet och genomförandet av studiens analytiska del såpass tydligt att det är möjligt för någon annan att genomföra en liknande studie utifrån samma ramar och struktur.

Den spontana indelningen av textkaraktärer skedde innan vetenskapen om ordvärdet för respektive elev eller grupp. En annan faktor som därmed kan ha påverkat min tolkning är att den beskrivande textkaraktären kan ha upplevts som mer kompakt på grund av antalet beskrivande ord i förhållande till textens totala ordvärde. Om texten har en hög procentuell andel beskrivande ord är det möjligt att texten spontant upplevs som beskrivande. Den sakliga textkaraktären har ett liknande antal beskrivande ord som grupp A men ett markant högre ordvärde när det gäller det totala antalet ord i texterna. Det är därför möjligt att den sakliga textkaraktären innehåller fler utfyllnadsord i texten det vill säga ord som inte genererar mer information än vad läsaren behöver ha för att förstå. På grund av utfyllnadsorden är det i så fall möjligt att den sakliga texten inte inger samma känsla hos läsaren av att vara beskrivande eftersom de beskrivande orden blandas upp med fler utfyllnadsord än i den beskrivande textkaraktären. Tolkningen som den spontana indelningen av textkaraktärerna baseras på bekräftas dock i kapitel 4.4. och stärker den spontana identifieringen som skedde i början av analysarbetet.

6. Vidare forskning

Utifrån denna studie verkar eleverna vara medvetna om att tiden är en avgörande faktor för elevernas läsning. Eleverna uppger att tiden inte räcker till och att de skulle läsa mer om de hade mer tid. Vissa elever uppger även att de skulle läsa mer om de hittade tillräckligt intressanta böcker. Det framgår dock inte specifikt, förutom enstaka exemplar, vilka genrer som tilltalar eleverna. Det framgår heller inte om eleverna läser andra saker förutom den tryckta bokformen såsom elektroniska böcker eller tidningar. Det hade därför inför vidare forskning varit intressant att behålla den kvalitativa ansatsen men förändra forskningsfrågorna till exempelvis:

1. I vilka olika former sker läsning?
2. Hur väljer eleverna sin litteratur?
3. Vilka genrer tilltalar eleverna?

Förslag på förändringar:

- ✓ Minska antalet elever
- ✓ Låta eleverna författa ihop ett fristående brev där de skriver ner sina tankar om läsning och litteratur.
- ✓ Intervjuer med eleverna om läsintresse, motivation och litteratur.
- ✓ Jämföra elever från olika program. Förslagsvis från både teoretiska och praktiska program.

7. Avslutande kommentar

Syftet är att undersöka hur gymnasieelever använder sig av beskrivningar i egenproducerade texter samt att se om det finns ett samband mellan elevernas texter och elevernas läsintresse. I bakgrunden till studien finns ett antagande om att ett beskrivande språk bidrar till ett ökat läsintresse och att nivån på läsintresset avspeglas i den egna skrivproduktionen. Eleverna prioriterar andra saker såsom film och datorer istället för böcker och läsning. Eriksson (2008:34) jämför med gymnasieelever på 1970- talet och konstaterar att det antingen skett en förändring i det svenska skriftspråket eller att det har hänt något med de svenska gymnasisterna. Till hjälp att uppnå syftet finns två frågeställningar

- Vilka typer av beskrivning förekommer?
- Hur ser kopplingen ut mellan elevernas texter och deras läsintresse?

Vilka typer av beskrivningar som förekommer framgår tydligt i elevernas brev. De förekommande beskrivningarna är adjektiv och adverb samt tidsadverbial. I breven förekommer även beskrivande inslag såsom kommentarer och annorlunda ordval. I samband med resultatet framgår även att olika elever lägger störst tonvikt vid olika typer av beskrivningar och av olika mängd. Vad som orsakar elevens val att lägga tonvikten vid olika beskrivningar framgår emellertid inte i den här studien och är heller inte studiens syfte.

Kopplingen mellan elevernas texter och deras läsintresse är otydligare än förväntat. Eleverna med procentuellt hög andel beskrivande ord läser inte nödvändigtvis mer än eleverna med procentuellt låg andel. Det är förvånande att grupp B som har lägst procentuell andel beskrivande ord ändå har ett högre totalt antal ord än grupp A. Generellt sett uppger eleverna att tiden är en avgörande faktor till varför de inte läser mer än vad de gör. De uttrycker att tiden inte räcker till. När eleverna läser är det för avkoppling, underhållning eller att fly verkligheten.

Trots att sambandet mellan elevernas beskrivningar och elevernas läsintresse inte var det tänkta framkom ändå ett intressant resultat. Text 18 har en procentuellt låg andel beskrivande ord och är indelad i grupp B det vill säga textkaraktären saklig. Även om texten har en låg andel beskrivande ord innehåller texten en annan styrka när det gäller form, innehåll, disposition, struktur och språknivå. Eleven bakom text 18 uppger att denne läser en bok per vecka. Det finns alltså en kombination av en välskriven text med en procentuellt låg andel beskrivande ord och ett stort läsintresse. Text 18 uppfyller det mål som Hultman och Westman (1977:13) lyfter fram att elever ska kunna skriva enkelt, klart och informativt. Det är möjligt att den här eleven har nått en högre skriftlig nivå än sina klasskamrater som förtjänst av sitt stora läsintresse. Det är därmed även möjligt att beskrivande detaljer inte är i fokus på den högre nivån men att de hör till den nivå där en stor del av elevens klasskamrater befinner sig. Det är även möjligt att den här eleven enbart läser böcker i tryckt bokform och att övriga elever i studien också läser men i annan form. Enkäten utgår specifikt från bokformen och berör inte andra former som också erbjuder läsmöjlighet såsom elektroniska böcker, tidningar eller textöversättningen på film.

På grund av avsaknaden av tidigare forskning och beprövade metoder består denna studie av en tentativ metod. Metoden har vuxit fram med utgångspunkt i en huvudsaklig kvalitativ ansats med kvantitativa inslag samt utifrån studiens materialinsamling. Trots diverse förebygganden och ambitioner om att vara tydlig finns inga garantier för att studien skulle genomföras på samma sätt om någon annan fick möjlighet. Analysen av vilka beskrivningar som förekommer är grundad på min egen definition av begreppet beskrivning samt den egna tolkningen som utförts på underlaget. I likhet med Stukáts (2005:32) redogörelse för den kvalitativa ansatsens huvuduppgift anser jag emellertid att studiens syfte är uppfyllt, även om resultatet av sambandet inte blev det tänkta. Det vore mig föga förvånande om denna studie skapar diskussion och delade åsikter bland dess läsare. Jag kan bara hoppas att den gör det och att studien därmed uppnår det som Stukát (2005:35) benämner som det viktigaste kravet på vetenskaplighet.

8. Litteraturförteckning

Allén, Sture. (1972). *Tiotusen i topp*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Bell, Judith (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet. Att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur, s. 92f.

Eriksson, Lena. (2008), *Tunna texter– brist på adjektiv?*

<http://hdl.handle.net/2077/21107>

Hämtad 2011-09-08.

Hultman, Tor G & Westman, Margareta. (1977). *Gymnasistsvenska*. Lund: Liber, s. 13-16, 261f.

Nordenfors, Mikael. (2011). *Skriftspråksutveckling under högstadiet*. Göteborg: Göteborgsstudier i nordisk språkvetenskap 16.

Patel, Runa & Davidsson, Bo (2003), *Forskningsmetodikens grunder; att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, Magnus (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur, s. 110, 124.

Starrin, B & Svensson, P-G. [red.](1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur, s.41-70, s.139-162.

Stukát, Staffan (2005), *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur, s. 32, 35, 125ff, 131f.

Trost, Jan (2007), *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Ulfgard, Maria (2002). *För att bli kvinna – och av lust*. Falun: ScandBook AB.

Westman, Margareta. (1984). *Skrivförmåga*. I: Nysvenska studier 64. Uppsala, s.147.

Östlund-Stjärnegårdh, Eva. (2002). *Bedömning och analys av gymnasieelevers texter*. Uppsala: Textgruppen, s. 28, 180.

9. Bilaga 1

Hej!

2011-11-15

Jag heter *Lill Persson* och läser *Lärarprogrammet* med inriktning mot svenska på *Göteborgs Universitet*.

Utifrån verksamhetsförlagd utbildning (vfu) upplever jag en nedgång i elevers läsintresse för böcker. Eleverna har större tillgång till filmer via internet samtidigt som internet även erbjuder en rad olika sysselsättningar som inte fanns tillgång till innan. Exempel på dessa är Facebook och diverse datorspel såsom Sims och World of Warcraft. De nya aktiviteterna som datorn och internet erbjuder blir såkallade tidstjuvar och det är möjligt att eleverna väljer att ägna sig åt spel och datorer istället för att läsa böcker. Detta är en av anledningarna till varför jag gör denna undersökning att söka efter mönster som visar hur eleverna skriver och vad dem väljer att lägga fokus på i sitt sätt att skriva. Tanken är även att i slutet kunna koppla resultatet av texterna till elevernas läsintresse.

På tisdagen 15/11 kommer ni att fylla i en enkät som jag samlar in efteråt. Breven kommer att skrivas utifrån rubriken "Mitt bästa minne". Ni får använda svensklektionen på fredag 18/11 till att skriva och vid lektionens slut lämnar ni in era brev till undervisande lärare, som lämnar över breven till mig.

Anledningen till att just ni deltar beror dels på att jag behöver elever på gymnasienivå, dels att jag tidigare har träffat er undervisande lärare. Denna studie kräver att du antingen fyllt 18 år och därmed uppnått myndighetsålder eller ett intyg där din vårdnadshavare godkänner ditt deltagande. Detta på grund av att brevens innehåll kan beskriva personliga saker. Intyget delas ut tisdagen 15/11 och bör vara påskrivet av vårdnadshavare och medtaget till skolan till fredagen 18/11. Om det saknas intyg vid starten av mitt analysarbete av breven kommer tyvärr den texten att sorteras bort.

Som deltagare i denna undersökning lovar jag er *konfidentialitet*. Det innebär att jag, som forskare, vet vilka ni är och kan identifiera er och ert svar, men ingen annan kommer kunna ta reda på vem som sagt vad genom att läsa denna undersökning. Konfidentialitet är inte samma sak som anonymitet som innebär att inte ens forskaren ska kunna identifiera er. Varje deltagare får en siffra för att jag ska kunna identifiera era brev och enkäter för att kunna koppla ihop dem.

Tack för att ni tar er tid att delta i undersökningen. Om ni har några frågor eller funderingar så är ni välkomna att ta kontakt med mig: guslillpe@student.gu.se

10. Bilaga 2

Hej!

2011-11-15

Jag heter *Lill Persson* och läser min nionde termin på *Läraryrket* med inriktning mot svenska på *Göteborgs Universitet*.

Eleverna kommer under lektionstid dels att fylla i en enkät, dels helt fritt associera ihop ett brev till mig utifrån rubriken "Mitt bästa minne". Anledning är att söka efter mönster som visar hur eleverna skriver och vad de väljer att lägga fokus på i sitt sätt att skriva. Tanken är även att i slutet kunna koppla resultatet av texterna till elevernas läsintresse. Deltagandet är frivilligt och deltagarna utlovas *konfidentialitet*. Detta innebär att forskaren vet vilka eleverna är och kan identifiera dem, men ingen annan kommer kunna ta reda på vem som sagt vad genom att läsa denna undersökning. Konfidentialitet är inte samma sak som anonymitet, som innebär att inte ens forskaren kan identifiera deltagarna.

Min vision är att denna studie kan bidra till att få ökad förståelse för huruvida det finns ett samband mellan elevernas egenproducerade texter och elevernas läsintresse.

Jag ger mitt godkännande att _____ deltar i denna undersökning i syfte att undersöka hur elever använder sig av beskrivningar i egenproducerade texter för att se om det kan finnas ett samband mellan elevernas texter och deras läsintresse.

Namnunderteckning

Namnförtydligande

Datum

Tack för att ni ger ert medgivande till deltagandet i denna undersökning. Om ni har några frågor eller funderingar så är ni välkomna att ta kontakt med mig: guslillpe@student.gu.se

Lill Persson

11. Bilaga 3

Nr: _____

Fyll i enkäten genom att svara på den streckade linjen. Om det inte finns en linje svara genom att skriva på den tomma ytan under frågan eller genom att ringa in det svar som stämmer bäst in på dig.

Pojke Flicka Ålder _____

- Hur många skönlitterära böcker läser du?

1 bok/vecka 1 bok/månad 1 bok/ varannan månad

1 bok/ halvår 1 bok/år mer sällan

- Jag skulle läsa mer om jag...

- När jag läser är det:

på fritiden?

på skolan?

Både fritid och skolan?

- Vilken var den senaste skönlitterära bok som du läste?

- Vilken är din favoritbok och varför är den en favorit?

- Varför läser du?

- Vilken är den första boken du kan minnas att du har läst?

- När jag var liten var det någon som läste högt för mig?

Ja

Nej

Vet ej