



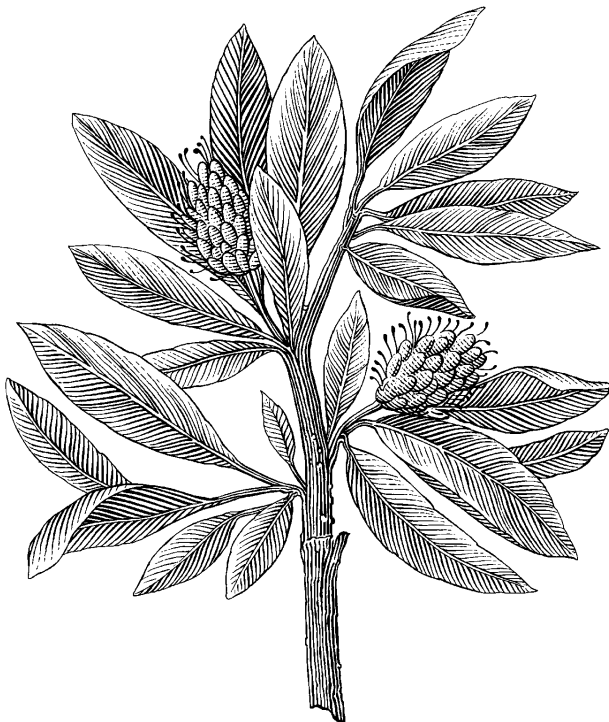
Linneuniversitetet

Kalmar Växjö

Självständigt arbete 15 hp

Att motivera till läsning

En studie utifrån fem grundskollärares perspektiv



Författare: Sheyda Abdulaian

Handledare: Sofia Ask

Examinator: Maria Lindgren

Termin: VT16

Ämne: Svenska

Nivå: Avancerad nivå

Kurskod: 4GN01E

Abstract

This study examines the approaches used by teachers to motivate their pupils to read and investigates what underlying factors they claim may explain why pupils feel no motivation to read. The study was conducted from the perspective of five active teachers, with data collection by interview. The study found that the interviewed teachers use psychological support as well as structured teaching such as reading aloud and book talks, along with a varied range of methods, to motivate their pupils to read. The interviewed teachers state that there must be motivation if a pupil is to become a good reader, and it is very important that pupils receive support from adults, both at home and in school. According to the teachers, pupils lose motivation if they are given texts that are too difficult for them to understand, or if other stimuli motivate them more than reading does. The attitude of parents or guardians to reading is also emphasized as significant for motivation, and hence for pupils' reading development.

Nyckelord

Läsning, läsintresse, motivation, stödstrukturer

Key words

Reading, interest in reading, motivation, scaffolding

English title

Motivating pupils to read. A study from the perspective of five compulsory school teachers

Innehåll

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar.....	2
2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter	2
2.1 Läsning och motivation	2
2.2 Motivation för läsning	4
2.2.1 Att välja: variation i arbetssätt.....	4
2.2.2 Att läsa: högläsning och motivation	5
2.2.3 Reaktion/respons: boksamtal som motivationshöjande faktor	5
2.3 Lärarens roll.....	6
2.4 Meningsfullhet.....	7
2.5 Teoretisk utgångspunkt.....	8
3 Metod och material	9
3.1 Insamlingsmetod	9
3.2 Genomförande och material	10
3.3 Analysmetod.....	10
3.4 Etiskt förhållningssätt	11
3.5 Metod- och materialkritik.....	11
4 Resultat	12
4.1 Stödstrukturer i undervisningen	12
4.2 Psykologiska stödstrukturer	12
4.2.1 Att läsa tillsammans	13
4.3 Konkreta stödstrukturer	14
4.3.1 Högläsning och boksamtal.....	14
4.3.2 Variation av arbetssätt	16
4.4 Faktorer som påverkar läsmotivationen negativt.....	17
4.4.1 Vuxna i hemmiljön.....	19
5 Diskussion	21
5.1 Stödstrukturer som främjar läsmotivation	21
5.2 Vidare forskning	25
Referenser	26
Bilaga A Intervjufrågor	I

1 Inledning

Vi lever i ett allt mer skriftspråksberoende samhälle i vilket i stort sett alla yrken kräver läskunnighet och läsförståelse. Skolan har en central uppgift i att säkerställa att alla elever lära sig att läsa, att de förstår vad de läser och att de utvecklar ett funktionellt språk. Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmen (2011) säger följande om språket:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom språket utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. Att ha ett rikt och varierat språk är betydelsefullt för att kunna förstå och verka i ett samhälle [...] (Skolverket, 2011 s. 247).

Läsning är ett av de redskap som krävs för att få en god språkutveckling, men det är ändå många elever som sällan väljer att läsa. En anledning kan vara att elever upplever läsning som tråkigt och inte får tillräckligt utbyte av det, eller kan det bero på att läsning är en aktivitet som är tids- och arbetskrävande. Läsningen har därmed blivit en aktivitet som elever ofta väljer bort för att istället ägna sin tid åt andra aktiviteter som är lustfyllda, exempelvis att spela tv-spel eller att se på film.

För att elever ska föredra läsning före andra tillgängliga aktiviteter är motivation nödvändig. Den ryske forskaren Lev Vygotskij menar att all inlärning sker i en social process med omgivningen (Säljö, 2014). Därför spelar läraren en central roll när det gäller att motivera sina elever, och detta kan ske genom att de tillämpar olika stödstrukturer i undervisningen. Det är däremot inte alltid lätt för lärare att konkurrera med digitala medier och andra aktiviteter som elever föredrar att ägna sig åt. För att elever ska ägna sig åt läsning behöver de uppleva att de texter de möter är lämpliga i svårighetsgrad, engagerade och meningsfulla. Upplever inte elever detta och endast känner olust eller ovilja är det högst sannolikt att de ger upp läsningen. Lärarens uppgift blir därmed att motivera sina elever till läsning genom att göra läsningen lustfylld, varierad och tillgänglig för eleverna.

Förutom läraren har även vuxna i hemmiljön en viktig roll för elevers läsintresse. Barn behöver förebilder som värderar läsning högt för att själva utveckla ett liknande förhållningssätt till läsning. Barn som kommer från en stimulerande läsmiljö där vuxna framstår som positiva förebilder genom att dagligen låta sina barn lyssna till högläsning och även uppmuntrar barnen till att själva läsa har lättare för att ta sig an läsningen

(Lundberg, 2010). Det är viktigt att goda läsvanor grundläggs tidigt. I skolans första år behöver lärare därför använda stödstrukturer i undervisningen för att elever ska vilja ägna sig åt läsning. I den här studien undersöks vilka stödstrukturer fem lärare på lågstadiet använder för att motivera eleverna till läsning.

1.1 Syfte och frågeställningar

Den här studiens syfte är att undersöka hur fem verksamma lärare i år 1–3 motiverar sina elever till läsning genom att bygga psykologiska och konkreta stödstrukturer i klassrummet. Syftet är också att undersöka vilka uppfattningar lärarna har om hemmiljöns och vuxnas roll i relation till elevernas läsutveckling. Frågeställningarna som den här studien har för avsikt besvara är följande:

- Vilka psykologiska och konkreta stödstrukturer använder lärarna för att motivera sina elever till läsning?
- Vilken roll menar lärarna att fysiska faktorer och vuxna i hemmiljön spelar för elevernas läsmotivation?

2 Bakgrund och teoretiska utgångspunkter

I det här avsnittet diskuteras begreppen motivation och läsning. I avsnittet presenteras tidigare forskning om motivation till läsning, samt forskning om faktorer som kan ligga bakom att elever ofta inte är motiverade att läsa. Slutligen diskuteras studiens teoretiska utgångspunkter.

2.1 Läsning och motivation

Den mest grundläggande läsningen handlar om att avkoda, alltså att identifiera och känna igen bokstäver, bokstavsljud och text. När bokstäver identifieras sker visserligen en typ av läsning, men även om ordavkodningen fungerar behöver det inte betyda att läsaren automatiskt förstår innehållet i texten (Franzén 2010). Att enbart avkoda räcker alltså inte, utan läsning består av två processer, avkodning och förståelse, som är nödvändiga för att läsning ska ske (Taube 2007, Smith 1997). Läsning, enkelt förklarat, är när vi identifierar bokstäver och ord för att sedan skapa en förståelse av deras betydelse. Läsprocessen är komplex att förklara, eftersom den kan se olika ut beroende på i vilket sammanhang den sker (Taube 1997). Centralt är att läsning handlar om att komma fram till ett föreställningsinnehåll av en text (Elbro 2009). Vidare menar Elbro att begreppet läsning

används på olika sätt i vardagen. Man kan exempelvis läsa av någon eller något där man egentligen syftar på att en tolkning sker (2009).

För att elever ska vilja läsa behöver de känna motivation, lust och inspiration inför läsningen. Bakom alla de handlingar som vi människor utför finns faktorer som påverkar oss, och en av dessa är motivationen:

Motivation handlar om hur känslor, tankar och förnuft flätas samman och ger våra handlingar färg och glöd. En aktivitet föregås av känslor och förväntningar, och de följer med när vi utför handlingen och lägger sig som en slöja runt minnet av den utförda handlingen. (Imsen 2006, s. 457)

Imsen (2006) hävdar vidare att om vi har för avsikt att försöka förstå människors drivkrafter för att göra saker är motivationen central. Ordet motivation kommer från latinets *movere*, vilket betyder att röra sig, att sättas i rörelse (Stensmo 2008). Motivation är de processer som får människan att agera, att göra saker och att komma i rörelse. Jenner (2004) skriver att ”motivation är inte en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får” (2004). För att läsning ska bli framgångsrik ur olika perspektiv behöver eleven känna motivation inför det. Motivationen är en bärande del av läsprocessen, vilket Herrlin (2013) uttrycker i följande formel:

$$\text{Läsning} = \text{Avkodning} \times \text{Förståelse} \times \text{Motivation}$$

Avkodningen kan ske ortografiskt genom att läsa ordbilder. Det kan också vara så kallad fonologisk operation, vilket innebär att läsaren behöver utföra en ljudanalys och ljudsyntes. Herrlin menar vidare att förståelsen behöver finnas från allra första början för att läsningen ska vara lyckad. Det innebär att eleven exempelvis behärskar att läsa ordet *bok*. Eleven behöver i detta sammanhang veta vad en bok är för att förstå ordet, och alltså kunna skapa sig en inre bild som framställer det lästa ordet. Herrlin (2013) poängterar att motivationen är central för läsutvecklingen och att vuxna som lärare och vårdnadshavare spelar stor roll för elevernas motivation för läsning.

Människan utför olika handlingar då hon läser, och dessa handlingar leder till en annan som sedan för henne tillbaka till början. Chambers (2011) kallar denna rörelse för *läsandets cirkel*, och i denna cirkel finner vi handlingarna, *att välja*, *att läsa* och *reaktion/respons*. Att välja innebär handlingen att välja böcker som ska läsas. Det är av stor vikt att det är en variation av böcker som erbjuds unga läsare och att dessa böcker finns lätt tillgängliga. *Att läsa* innebär att läsningen sker exempelvis genom att läsa tyst, att få möjlighet till läsning och lyssna till högläsning. *Reaktion/respons* består av två

delar. Den första innebär att när människan läser en bok som väcker känslor hos henne eller honom så vill denne läsa om boken eller läsa en liknande bok, vilket för oss tillbaka till *att välja*. Den andra delen är att människan vill samtala om det lästa för att dela upplevelser och tankar (Chambers 2011).

2.2 Motivation för läsning

I det här avsnittet diskuteras det som tidigare forskning lyfter fram som avgörande för att läsmotivation ska uppstå. Först redogörs för vad tidigare forskning säger om högläsning och motivation, och sedan diskuteras boksamtalet som motivationshöjande faktor.

2.2.1 Att välja: variation i arbetssätt

Skolan har ett viktigt uppdrag i att arbeta för att eleverna ska utvecklas till goda läsare. Läsutvecklingsprocessen kan gynnas bland annat av ett varierande bokutbud. Eleverna behöver få möta böcker i olika genrer, stilar och med varierande innehåll för att bli motiverade, eftersom samma typ av böcker kan upplevas som repetitivt och tråkigt och därmed försvinner läslusten (Körling 2012).

Chambers (2011) framhåller själva bokvalet som betydelsefullt. Handlingen *att välja* ingår i läsandets cirkel, vilket innebär att läraren innan läsningen kan ske behöver reflektera noggrant över bokvalet. Läraren kan motivera eleven till att läsa genom att inlevelsefullt presentera en bok och dess handling för att väcka elevens intresse. Snart lär sig eleverna själva att välja böcker som faller dem i smaken samtidigt som de tar intryck av erfarna läsares val. Chambers (2011) påpekar också att elever inte enbart gynnas av att läsa tryckta böcker utan även digitala. Läraren bör välja böcker av lämplig svårighetsgrad och böcker på en nivå som ligger just ovanför elevernas kompetensnivå (Taube, 2007). Eleverna blir på så vis utmanade, men de har samtidigt en rimlig möjlighet att lyckas med läsningen. Motiverade elever försöker inte undkomma svårigheten då de tar sig an avancerade texter (Malloy m.fl., 2013), medan svaga elever är känsliga för misslyckanden. I samband med bokvalet är det alltså viktigt att presentera ett varierat utbud av böcker, eftersom det också finns en risk att eleven blir enkelspråkig om de läser samma sorts böcker utan variation (Chambers 2011).

I Lgr 11 står det att eleverna i undervisningen ska stimuleras till att läsa. Vidare står det att i "mötet med olika typer av texter, scenkonst och annat estetiskt berättande ska eleverna ges förutsättningar att utveckla sitt språk, den egna identiteten och sin förståelse för omvärlden" (Skolverket 2011, s. 222). Läraren bör tillämpa ett varierat arbetssätt för att motivera sina elever, exempelvis genom dramatisera och levandegöra karaktärer i

boken. Denna erfarenhet kan eleverna uppleva som spännande och intresseväckande (Taube 2013).

2.2.2 Att läsa: högläsning och motivation

Det finns olika arbetssätt som främjar barns motivation att läsa i skolan och hemma. Högläsning är ett exempel på ett tillvägagångssätt för vuxna, lärare och vårdnadshavare att motivera barn till läsning. Barn behöver inte vara läsare själva för att kunna ta del av texter, utan lärare och andra vuxna i barnens omgivning kan genom högläsning göra elever till läsare långt innan de kan avkoda bokstäver (Franzén 2010, Taube 2007). Vid högläsningen socialiseras eleverna in i litterära händelser, och det kan göra dem intresserade och nyfikna på mer läsning och andra berättelser (Eriksson Barajas 2012). Under högläsningen behöver eleverna utveckla en så kallad *läsningsberedskap*, vilket innebär att lyssnaren lär sig att sitta och lyssna aktivt under uppläsningen (2012).

Chambers (2011) menar att en kompetent lärare högläser för sina elever varje dag. I samband med högläsning lär elever sig att det bakom de bokstäver och ord som finns i böcker också finns en berättelse. Med högläsning kommer även andra saker som vi kanske inte tänker på när vi läser en text högt, nämligen "grammatiken, formen, genrerna, orden, begreppen, ordförrådets tillväxt, gemenskapen och att skriftspråket är något spännande och innehållsrikt" (Körling 2012: 19). Högläsning bidrar till elevers läsutveckling, eftersom "barnens intresse för läsning och litteratur stimuleras. De upptäcker att det i böcker finns en värld av äventyr, spänning, förnöjelse, kunskap och glädje" (Lundberg 2010 s. 34).

Vårdnadshavare bör ofta läsa för sina barn eftersom högläsningen kan leda till en positiv stund då barnet får komma nära sina föräldrar, och den positiva känslan hos barnet kan också motivera till läsning (Dominokovic 2006). I samband med högläsningen kan föräldrarna bjuda in sitt barn till samtal och tillåta att barnet avbryter för att ställa frågor och få dessa besvarade (Körling 2012). Genom boksamtalet får barnen ett rikare ordförråd, och de utvecklar sin språkliga förförståelse samt sin läsförmåga. De utvecklar även sin fantasi, empati, koncentrationsförmåga och sitt kreativa tänkande (2012). Taube (2007) skriver att "det är betydelsefullt att lärare och föräldrar hjälper eleverna att upptäcka läsandets glädje" (Taube 2007 s. 94).

2.2.3 Reaktion/respons: boksamtal som motivationshöjande faktor

Enligt Chambers (2011) har elever ofta behov av att prata om det de har läst eftersom läsningen väcker känslor och funderingar. I läsandets cirkel kallar Chambers detta för

reaktion/respons (2011). Samtalet kan vara spontant vardagsprat vid köksbordet eller mer strukturerat som boksamtal i skolsituationer. Det är viktigt att föra ett samtal om det som lästs, eftersom det är i samtal med andra som individen kan reflektera över innehåll, handling, karaktärer och budskap i en berättelse. Boksamtal i samband med högläsning hjälper barnen vidare i läsandets cirkel och bidrar till en utveckling hos dem som litterära läsare.

Ett aktivt samspel i samtal mellan lärare och elever bidrar till en positiv läsutveckling, och om eleverna får vara delaktiga och samtala om det lästa kan de bli motiverade till läsning (Lundberg 2010, Taube 2007). Därför är boksamtal i samband med högläsningen av stor vikt. Boksamtalet om texten hjälper eleverna att förstå bokens innehåll, och läraren kan hjälpa dem att läsa mellan raderna och göra inferenser så att de kan koppla textens innehåll till sina egna erfarenheter (Taube 2007). Boken kan diskuteras före läsningen genom att granska bilderna i boken och genom att diskutera titeln, eller ord och begrepp som behöver tydliggöras. Vidare kan man stanna upp under läsningens gång och diskutera handlingen med eleverna. Efter läsningen diskuteras texten för att ta reda på om boken handlade om det eleven trodde den skulle handla om, och för att förklara ord och begrepp som eleven inte förstod under läsningens gång. Samtalet som uppstår i samband med högläsning skiljer dock sig från det vardagliga samtalet. I samband med högläsningen tar den vuxne upp och diskuterar ord och begrepp, vilket leder till att eleven ökar sitt ordförråd och sin förståelse (Lundberg 2010).

2.3 Lärarens roll

”Alla hinder på vägen kan övervinnas om den unga läsaren vid sin sida har en erfaren vuxen som hon eller han har förtroende för”, skriver Chambers (2011 s. 24). Lärare som lyckas motivera sina elever utgår från sina elevers intressen och hjälper sina elever att välja texter som har rätt svårighetsgrad (Westlund 2012). Även om texterna inte får vara för svåra så behöver de ändå vara utmanande för att eleverna ska bli motiverade. Stensmo (2008) skriver att läraren fungerar som motivatör, alltså den som ska hjälpa eleverna till att vilja lära sig mer, och det sker genom att läraren ger eleverna optimala möjligheter för att lyckas med sin läsning. För att eleverna ska vilja läsa ska läraren utgå från deras behov och förmågor och anpassa undervisningen utifrån det (Stensmo 2008).

Motivationen att vilja göra något eller lära sig något kan även påverkas av tidigare erfarenheter, alltså om eleven tidigare har lyckats eller misslyckats med läsningen. Bemötandet från omgivningen har stor påverkan på motivationen i den situationen, och

därför måste lärare försöka förstå och sätta sig in i elevens situation för att få reda på orsakerna till att eleven är omotiverad att läsa. Det eleven har läst tidigare kanske har varit för avancerat, och eleven känner därför rädsla inför nya misslyckanden (Jenner 2004, Westlund 2012).

Westlund (2012) skriver att lärarens och andra vuxnas förväntningar på eleverna har stor inverkan på huruvida eleven känner sig motiverad att läsa. Om de vuxna har rimliga förväntningar innebär det att eleven har chans att lyckas och därmed en möjlighet att bygga vidare på nya positiva erfarenheter av läsning. Forskning visar att om lärare har positiva förväntningar på sina elever kan det leda till att eleverna presterar bättre och får bättre självförtroende än om läraren har låga förväntningar (jfr Jenner 2004, Malloy, m.fl. 2013).

2.4 Meningsfullhet

Elever behöver känna meningsfullhet i läsningen för att bli motiverade till att läsa. Den motivationen känner eleverna när läsning ger dem något, exempelvis då de läser böcker som väcker känslor och tankar (Malloy m.fl., 2013). För att elever ska få djupare insikter om sig själva och världen behöver de läsa texter som är betydelsefulla för dem, väcker deras intresse och har koppling till deras erfarenhetsvärld. Texterna ska ha ett naturligt språk och vara utmanande och roliga att läsa, samtidigt som de vidgar elevernas vyer (Jørgensen 2001). Elever blir motiverade till läsning när de upplever ett värde i att läsa och känner att läsningen berikar deras liv på något vis. Läraren har en central roll i denna process eftersom denne kan fungera som stöd genom att introducera böcker som är på rätt nivå för eleven (Jørgensen, 2001, Malloy m.fl., 2013). Enligt Taube (2013) tar läsning på krafterna och därför behöver eleverna i tidigt skede känna meningsfullhet i läsningen om läslusten ska bevaras (2013). Det är först när eleverna upplever läsningen meningsfull som de kan ta sig an det som upplevs som svårt (Jenner, 2004). Ytterligare två faktorer som gör läsningen meningsfull är det Eriksson Barajas (2012) kallar *vardagslivslänkar* och *textlänkar*. *Vardagslivslänkar* innebär att läraren hjälper eleverna att förstå texterna när innehållet relaterar till eleverna och deras erfarenheter. *Textlänkar* innebär att eleverna utifrån det de läser kan skapa förståelse för omvärlden (Eriksson Barajas 2012). Dessa faktorer behöver läraren ta hänsyn till i sin undervisning för att eleverna ska uppleva meningsfullhet i läsningen.

2.5 Teoretisk utgångspunkt

Språket är det viktigaste redskapet som människan använder för att kommunicera med andra människor i sin omgivning och för att lära sig av andra i det samspelet. Säljö (2014) skriver att ”det är genom kommunikation med andra människor som vi kan uttrycka oss, och språkliga begrepp hjälper oss att organisera vår omvärld. Språket är vår partner i det mesta vi gör” (Säljö 2014 s. 301). Vygotskij hävdar att genom tal- och skriftspråket har människan möjlighet att kommunicera med sin omvärld och att skapa förståelse för andra människor i omgivningen. Teori och praktik är således beroende av varandra då människan utför en handling. Det är i det sociala samspelet med andra människor som kunskap kan uppstå (Säljö 2014).

Vygotskijs begrepp *den proximala utvecklingszonen* (hädanefter ZPD) är central för min undersökning. ZPD innebär kort att människan kan ta sig an något nytt och utvecklas vidare med hjälp av någon annan som är mer kunnig inom området, exempelvis läraren eller en kamrat som kommit längre i det område som behandlas. Läraren kan hjälpa eleven genom att ge mycket stöd i början och därefter minska stödet för att slutligen upphöra helt med det då eleven behärskar det som behandlats (Säljö 2014). Vygotskijs teori är att människan befinner sig i ständig utveckling, och att denne utvecklas i samspelssituationer. Människan har alltid möjlighet till att utvecklas ytterligare, och för att lösa ett problem är det bästa sättet att få hjälp och stöd av någon som är mer kunnig inom området. Den proximala utvecklingszonen är Vygotskijs definition av avståndet mellan det en individ kan prestera på egen hand och vad individen kan prestera med stöd av en vuxen eller en kunnig kamrat (Säljö 2014). I skolsammanhang är det inte uteslutet att elever vet vad det är de ska utföra, men när det kommer till att de ska utföra handlingen stöter de på hinder då de inte vet *hur* de ska gå tillväga. Det är i den situationen en vuxen eller en mer kapabel kamrat kan stötta eleven i början för att sedan minska stödet när eleven behärskar handlingen. På det viset får den mindre kompetente vägledning av den mer kompetente, och eleven får hjälp med att själv komma fram till rimliga sätt att lösa uppgiften på.

Läraren kan bygga olika typer av stödstrukturer (engelska *scaffolding*) i undervisningen, och dessa strukturer spelar en central roll för elevens lärande och utveckling. Kommunikationen i sådana situationer är central, eftersom läraren handleder eleven genom att hjälpa eleven hålla fokus på det som ska göras (Säljö, 2014). Lärarna kan använda sig av psykologiska stödstrukturer i form av exempelvis beröm och uppmuntran. Genom interaktion med eleven sporrar lärarna sina elever till att läsa och

ger eleverna beröm för sin ansträngning. Eleverna behöver handledning även genom konkreta stödstrukturer som lärare använder i klassrummet, exempelvis högläsning och boksamtal. Elevernas intresse för läsning väcks genom succesiva framgångar, och de kan ta sig an texter med stöd från läraren eller en kamrat som kan läsa på en annan nivå. Stödstrukturerna avtar gradvis allteftersom eleven blir kapabel till att läsa på egen hand. I boksamtalet får eleverna uttrycka sig om det lästa, men det är den vuxne som håller dem på banan genom att ställa frågor eller diskutera sådant som är relevant. Således sker en interaktion mellan den som ska lära sig något och den mer kompetente (Säljö 2014).

3 Metod och material

I det här avsnittet presenteras vald metod för den här studien, hur genomförandet gick till samt på vilket sätt materialet bearbetades och analyserades. Avsnittet beskriver även de etiska principer som väglett arbetet och vilka urval och avgränsningar som gjorts. Därefter presenterar jag metod- och materialkritik och resonemang om studiens tillförlitlighet.

3.1 Insamlingsmetod

Fem intervjuer med verksamma lärare i årskurs 1–3 genomfördes i studien. Dessa lärare är verksamma på fyra olika grundskolor i en tätort i södra Sverige. Fyra av dessa fem lärare är verksamma i årskurs 1, och en lärare är verksam i årskurs 3.

Intervju är en lämplig metod när man vill undersöka människors tankar och känslor, något som exempelvis observationer inte ger samma inblick i. Begränsning av intervjuantalet till fem personer ger en mindre grupp av informanter, men det ger möjlighet att erhålla förståelse av djupare slag (Dimenäs 2010, Justesen 2011). Antalet informanter i min studie styrs av tidsramen och studiens omfattning. En kvalitativ metod är mest lämplig eftersom den ger data ”från ämnen i den levda vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv” (Kvale & Brinkmann 2014 s. 41). Intervjuerna är semistrukturerade, vilket innebär att en serie frågor med tydliga frågeställningar konstruerades på förhand, men att det ändå fanns utrymme att låta respondenterna fritt utveckla intressanta ämnen som var knutna till frågeställningarna (Justesen 2011). Det fanns alltså möjlighet för följdfrågor så att respondentens uppfattningar skulle kunna få utrymme (Dimenäs 2010).

3.2 Genomförande och material

Tre av fem lärare kontaktades via e-post, och de informerades om studiens syfte och deras roll i den samt om de etiska principerna för studien. De valde därefter att medverka i studien. Övriga två lärare kontaktades muntligt genom personliga kontakter, vilket är en form av bekvämlighetsurval. Dessa två informanter fick samma information som övriga deltagande i studien.

Före varje intervju informerades respondenterna om de forskningsetiska principerna (se vidare 3.4). Intervjun spelades in med hjälp av en mobiltelefon, vilket samtliga respondenter gav sitt samtycke till. När intervjuerna var avslutade påbörjades arbetet med transkriberingen. En bastranskription gjordes, vilket innebär att fokus var på att koda *vad* som sades och att inte beskriva detaljer som exempelvis hur orden uttalades (Norrby 2014). Transkriptionen ger möjlighet till citering i analysen, vilket synliggör min tolkningsprocess. I texten kommer informanterna benämnas som lärare 1–5.

3.3 Analysmetod

Kommunikation är en central del i hur lärare tillämpar stödstrukturer i klassrummet för att motivera sina elever till läsning. Det sociokulturella perspektivet ger mig möjlighet att teoretiskt beskriva de stödstrukturer lärare använder för att motivera sina elever till läsning. Säljö skriver att stödstrukturer bland annat innebär att den mer kompetente, i det här fallet läraren, genom samhandlande kan ”styra barnets agerande genom att bryta ner uppgiften i mindre delar och genom att staka ut vägen från start till mål” (s 123). Med inspiration Säljös tankar väljer jag att i denna undersökning att använda begreppet *stödstruktur* som en beskrivning de redskap som lärarna använder praktiskt i undervisningen för att möjliggöra motivation för läsning, men också som ett redskap som lärarna använder för att bygga upp elevernas självförtroende och självtillit i fråga om läsning. Detta resonemang ligger till grund för de två kategorier som analysen grundar sig på: *psykologiska* och *konkreta stödstrukturer*. De psykologiska stödstrukturena återfinns i informanternas utsagor om hur de arbetar med elevens inre värld, exempelvis genom att ge elever beröm och stärka deras självkänsla samt genom att tillämpa ett varierat arbetssätt. Konkreta stödstrukturer blir synliga i informanternas utsagor som handlar om elevens yttre värld, i klassrummet och i undervisningen. Det är stödstrukturer som handlar om konkreta aktiviteter som ska stimulera läsningen.

I den här studien har närläsning (jfr Urquhart 2013) använts som metod för att analysera intervjumaterialet, och i den processen markerades och kodades nyckelbegrepp

som är relevanta för att besvara studiens forskningsfrågor. Materialet studerades systematiskt utifrån de två förutbestämda kategorierna, *psykologiska* och *konkreta stödstrukturer*.

3.4 Etiskt förhållningssätt

Det finns etiska regler forskare ska förhålla sig till vid studier av människor. De fyra huvudkrav som Vetenskapsrådet (2002) presenterar är *informationskravet*, *samtyckekravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Informationskravet innebär att respondenten ska få kännedom om syftet med intervjun och studien. Det innebär även information om respondentens medverkan, att den är frivillig och kan avbrytas när helst respondenten önskar (Vetenskapsrådet 2002). Respondenterna fick i samband med förfrågan om att delta i studien kännedom om syftet med intervjun. Hänsyn till samtyckeskravet togs genom att respondenterna fick information om att intervjun var frivillig och endast kunde genomföras med respondentens samtycke, och att respondenten när som helst kunde avbryta och avsluta sitt deltagande i intervjun och studien. Konfidentialitetskravet innebär att all information som forskaren får ta del av från respondenterna i samband med undersökningen ska vara konfidentiell. I min studie presenteras därför inte deltagarnas namn, ålder eller arbetsplats. Information som delgavs av respondenterna har endast använts för studiens syfte och ändamål, vilket möter fordringarna i nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002).

3.5 Metod- och materialkritik

Att begränsa undersökningen till fem respondenter gav mig ett material som är rimligt för studien given tidsram och omfattningen, samtidigt som ett större material givetvis hade varit mer tillförlitligt på ett generellt plan. Mina tolkningar i analysen kan uppfattas som subjektiva, men jag visar många citat för att vara genomskinlig i tolkningsprocessen.

Enligt Dimenäs (2010) bör respondenten som intervjuas vara erfaren inom det område som intervjun ska behandla. Intervjun får således mer tillförlitlighet eftersom respondenten kan styrka det han eller hon säger genom att berätta om situationer som denne upplevt. Samtliga respondenter har erfarenhet inom området. Fyra av respondenterna har över femton års erfarenhet inom pedagogisk verksamhet. En lärare har bara tre års erfarenhet men trots det är hon väl kvalificerad när det gäller läsundervisning.

4 Resultat

I det här avsnittet presenteras resultatet av intervjuerna först under de två temana psykologiska och praktiska stödstrukturer och slutligen redovisas faktorer som lärarna menar påverkar läsmotivationen negativt.

4.1 Stödstrukturer i undervisningen

De lärare som deltagit i studien varierar sina arbetssätt för att motivera eleverna till läsning. Lärarna bygger på så sätt stödstrukturer för att öka elevernas motivation till att läsa. De använder sig av *psykologiska stödstrukturer*, vilket innebär att de ger beröm och stöttar eleverna. Lärarna använder sig även av *konkreta stödstrukturer* i form av högläsning och boksamtal. Oavsett om stödstrukturerna är av psykologiskt eller konkret slag skapas de alltid i interaktion med någon annan. Eleven behöver stöd och handledning av en mer kapabel person inom området för att lyckas.

4.2 Psykologiska stödstrukturer

I detta avsnitt presenteras de psykologiska stödstrukturerna som lärarna använder för att motivera sina elever till läsning. I stort handlar det om att bygga elevers självkänsla genom uppmuntran, men också att lindra deras oro för att misslyckas och att skapa meningsfullhet i situationen.

Lärare 2 menar att allt handlar om hur flexibel man är som lärare, eftersom det påverkar undervisningen. Det gäller att göra läsningen spännande för sina elever och att samtidigt göra dem självsäkra genom beröm och feedback. Läsglädjen ska bejakas och inte förhindras genom att göra läsning till något eleverna måste göra. Lärare 2 resonerar att med kraven kommer en oro för att misslyckas, och det viktiga är att barnen läser. Hon säger att ”läsning tar på krafterna, i alla fall i början, och om lärare ska lyssna av barnen tror jag att barnen blir oroliga för att läsa fel och misslyckas” (Lärare 2).

Lärare 2 menar att hon fungerar som motivatör genom att göra läsningen spännande för sina elever:

Det beror på hur man är också som person. Hur man lägger fram saker och ting tänker jag. Att göra något spännande av det och så jobba på att sporra eleverna. Det tror jag är jätteviktigt. Och så givetvis uppmuntrande ord är viktigt. Jag är inte en sådan lärare som sitter och lyssnar av mina barn när de haft läsläxa utan det kan vara så att de inte läser upp det alls i skolan. De kanske bara byter bok till en annan bok. Så den kollen har jag inte på dem utan jag försöker lyssna på dem då och då annars. (Lärare 2)

Den här lärarens prioritet är inte att lyssna av sina elever för att höra om de läser rätt eftersom det allra viktigaste är att de läser över huvud taget. Förutom ett varierat arbetssätt, som att göra läsningen mer spännande och intresseväckande, menar denna lärare att hon sporrar och uppmuntrar sina elever för att motivationen för läsning ska öka.

Samtliga lärare menar att elever som upplever meningsfullhet i läsningen motiveras till att läsa. Elever behöver känna att läsningen ger dem något, och om läsningen ger upphov till känslor som svarar mot elevens egen situation motiverar detta dem till att läsa mer. Eleverna blir även motiverade om de känner att de lyckas och om de uppfattar att det finns ett värde i att läsa (jfr Jörgensen, 2001, Malloy mfl. 2013). Genom läsningen ska eleven lära sig att förstå sig själv och sin omvärld, och det är därför viktigt att bokens innehåll kan kopplas till elevernas erfarenheter, menar lärarna. En lärare beskriver just detta:

Genom att på olika sätt entusiasmera kan elever motiveras. På många olika sätt prata om texter utifrån olika synvinklar. Att själv visa att man har stor behållning av att läsa. Att uppmärksamma elevernas framsteg och visa vilken behållning de kan få. Att eleverna kan få ett bra liv om de kan läsa och förstå den värld de lever i. (Lärare 5)

Om läsningen upplevs som meningsfull bejakas elevernas läslust och de kan uppleva att de blir berikade på kunskap (Taube 2013 & Jörgensen 2001). En lärare resonerar vidare om meningsfullhet:

Meningsfullhet är jätteviktig för motivationen. Det driver eleverna framåt i läsningen. Just det där att de känner att läsningen ger de någonting, att de blir behjälpta i livet av det som de får läsa i böckerna. Det tror jag är jätteviktig för att eleverna ska bli motiverade till att läsa. (Lärare 2)

Värdet i läsningen kan vara att eleverna senare i livet kan ha nytta av det de har läst, och av den anledningen kan eleverna uppleva läsningen värdefull (Malloy m.fl. 2013).

4.2.1 Att läsa tillsammans

I samspel med andra utvecklas elevens läsmotivation genom att eleven lär av andra hur läsning går till för att därefter göra likadant och stegvis själv ta över aktiviteten (Chambers 2012). Lärare 2 berättar att läsningen kan ske tillsammans med någon annan i syfte att öka motivationen. Det kan vara en vuxen, läraren eller vårdnadshavaren, eller en kamrat som är mer kunnig inom området. Eleven kan antingen lyssna till högläsning eller själv läsa högt ur en bok där den vuxne eller kamraten kan fungera som ett drivande stöd:

Att läsa för någon annan eller lyssna på nån annan är viktigt det med för den andra personen kan vara ett stöd och bidra till läslusten och läsutvecklingen. (Lärare 2)

Säljö (2014) menar i anslutning till Vygotskjis sociokulturella perspektiv och *ZDP* att eleven kan behärska nya färdigheter med någon annan som är kompetent inom området. Läraren är i detta fall den som läser och eleven lär sig med lärarens stöd. Stegvis låter läraren stödet avta, och till slut kan det också upphöra då eleven på egen hand behärskar färdigheten. Liknande tillvägagångssätt berättar lärare 3 om:

Då vi har tyst läsning brukar jag sitta med de elever som inte vill läsa, en i taget. Jag läser och eleven lyssnar. Det som jag tycker är fantastiskt roligt är att eleven börjar läsa lite i taget och sedan blir jag den som lyssnar och eleven läser. Det är ett bra sätt. Eleven får stöd och jag kan lätta på stödet gradvis. (Lärare 3)

Genom detta tillvägagångssätt lånar läraren ut sitt kunnande till eleven, och eleven härmar läraren för att så småningom ta över läsningen helt och hållet (jfr Chambers, 2011). Enligt lärarna i studien behövs det stödet, eftersom det kan vara svårt för eleven att möta en ny text där det kan finnas svåra ord som utgör hinder för eleven att komma vidare i sin läsning.

4.3 Konkreta stödstrukturer

I detta avsnitt presenteras de konkreta stödstrukturerna högläsning och boksamtal som lärarna använder för att motivera sina elever till läsning.

4.3.1 Högläsning och boksamtal

Alla lärare som deltog i studien menar att eleverna inte behöver vara läsare för att vara delaktiga när en bok läses högt. Eleverna kan bli motiverade till att läsa när de får höra spännande berättelser som böckerna innehåller i samband med högläsning. En lärare uttrycker:

Då eleverna börjar årskurs 1 är det få som redan läser. Många läser inte men dessa elever lyssnar gärna till högläsning och så småningom vill de själva vilja läsa. Jag högläser varje dag för mina elever. Vi samtalar om innehållet och försöker hitta koppling till deras verklighet. Det är viktigt om man vill motivera dem att läsa. (Lärare 5)

Lärare 1 menar att ”när eleverna känner intresse för att lyssna till högläsning blir de motiverade till att läsa själva”. Detta är en uppfattning som även Chambers (2011) och Franzén (2010) har. Lärare kan göra läsare av barn långt innan eleverna kan avkoda bokstäver, och ett sätt att göra detta är genom högläsning då eleverna kan vara delaktiga

som lyssnare. Detta i sig väcker deras intresse för läsning (jfr Eriksson Barajas 2012). En lärare i undersökningen menar att elever också blir motiverade till läsning genom att lyssna på e-böcker, som ju är högläsning fast i digital form. Vid lyssnandet får eleven kliva in i den fantasivärld som existerar bakom bokstäverna. Lärare 2 resonerar:

Det här att läsa och lyssna på bok. Där växer intresset. [...] man kan också låna böcker via biblioteket, e-böcker, att lyssna på och också läsa. Och det tror jag är en sådan sak som driver en framåt. Man vill höra mer. Man vill lyssna mer och man vill också kunna läsa det där själv. Sådant tror jag är så viktigt också att man lyssnar och läser på olika sätt. (Lärare 2)

Lärare 2 menar i citatet ovan att läsning inte alltid innebär att det är en bok som läses, utan idag kan läsning ske med hjälp av digitala verktyg. Elever kan både se texten, lyssna på den och så småningom läsa den själv.

Boksamtal i samband med högläsning är stimulerande för elever och hjälper dem att själva bli läsare, och de lär sig att föra samtal om böcker och att samtala om annat i livet också (jfr Chambers 2011). Samtliga lärare i studien för boksamtal med sina elever, och de menar att det bidrar positivt till elevernas läsmotivation. Lärare 5 uttrycker att ”genom boksamtalet kan eleverna uttrycka sina tankar, känslor och erfarenheter och jag tror då de känner sig hörda blir de på något sätt tillfredsställda”. Vidare menar läraren att den positiva känslan hos eleven motiverar denne till att själv vilja läsa.

Lärare 1 berättar att de flesta texter som hennes elever läser är egenproducerade texter. Det är ett arbetssätt som lärarna använder sig av på den skola hon arbetar. ”Vi skriver oss till läsning så att det bygger på deras egna kunskaper och erfarenheter” (Lärare 1). Hon menar att de på så vis utgår från elevernas erfarenheter och intressen och de skriver egna texter som de också använder för lästräning.

Även i samband med bokval har läraren en viktig roll, och läraren behöver hålla sig väl informerad om elevernas intressen. Därför behövs det en lyhörd inställning till eleverna, eftersom rätt val av böcker kan motivera elever till läsning. En lärare menar att hon försöker lyssna på sina elevers önskemål:

Säg att vi haft sjörövertema då kan det passa med en bok om sjörövare. Det kan ju vara en grej som man väljer sen också att man lyssnar lite när de går till bokbussen eller till biblioteket att man lyssnar på vad det är de är intresserade av. Att man är där eleverna är. Att man försöker vara aktuell. Att man inte försöker hålla fast vid sin gamla barndomsfavorit för de kanske de inte tycker är roligt. (Lärare 4)

Lärare 4 uttrycker att det är viktigt att utgå från eleverna och de böcker eleverna tycker om när bokval ska göras, eftersom avsikten är att motivera dem till läsning. Genom att vara lyhörd kan läraren få kännedom om elevernas intressen och låta det styra bokvalet i klassrummet.

4.3.2 Variation av arbetssätt

Samtliga lärare menar att de lyckas motivera majoriteten av sina elever till läsning genom variation av böcker och ett varierat arbetssätt. Lärare 4 berättar om ett sätt att variera undervisningen som innebär att hon klär ut sig till en karaktär i boken för att levandegöra bokens innehåll: ”Jag tycker det kan vara kul att börja på ett dramatiskt sätt. Om det är en bok som handlar om sjörövare så kanske jag klär ut mig till en sjörövare och går in i rollen” (Lärare 4). Hon menar vidare att även eleverna får dramatisera karaktärerna i boken:

Jag väljer gärna böcker som man kan göra lite tema av. Då kan det bygga upp en fantasivärld för dem. Learning by doing. Genom drama kan de lära sig. Att de får bli karaktärerna. Det blir en rolig grej och de blir motiverade att läsa. (Lärare 4)

Den här läraren använder sig alltså av drama för att väcka elevernas intresse och för att göra texten levande. Genom att använda sig av dramatiseringar får eleverna agera och blir på så vis mer förtrogna med innehållet och karaktärerna i boken. Det blir en upplevelse för eleverna och en positiv erfarenhet de kan bära med sig. Lärare 4 menar att detta arbetssätt bidrar positivt till elevernas läsmotivation. Enligt Taube kan ”händelser och personer i böcker levandegöras i enkla dramatiseringar” (Taube 2013 s.121), och den variationen bidrar positivt till elevernas läsmotivation.

Samtliga lärare är tydliga med att framhålla motivationen som viktig för läsutvecklingen. Om eleverna är motiverade kan de själva ta sig an sina texter och läsa, och det är då eleverna som driver läsningen framåt. Det bör därför alltid finnas en variation på de böcker man väljer att introducera för eleverna (jfr Chambers 2011). Även lärare 2 menar att läsningen kan upplevas som lustfylld om läraren introducerar ett varierat utbud av böcker:

Att bli en motiverad läsare så krävs ju att barnen har fått möta mycket lyssnande texter så de har fått lyssna på många texter där de själva har hittat förståelse och förstått att läsning innebär att jag får någonting. Att de blir motiverade. Det är det egna drivet, tänker jag. Det är motivationen. Jag tror att man får det genom att ha en varierad undervisning. Det tror jag är jätteviktigt för motivationen plus att läsningen inte ska

bli någonting jobbigt och tungt som ser likadant ut varje vecka utan jag försöker ha variation. Både i arbetssätt och av bokval. (Lärare 2)

Läraren högläser för eleverna och låter dem lyssna till olika texter, och avsikten är att eleverna ska uppleva att läsning kan berika deras liv och så småningom kan eleverna själva bli motiverade. Variationerna är många, men målet är detsamma: att väcka barns intresse och läslust.

4.4 Faktorer som påverkar läsmotivationen negativt

Samtliga lärare har uppfattningar om vilka faktorer som kan ligga bakom att elever är omotiverade att läsa, men menar samtidigt också att dessa faktorer är individuella och kan variera från elev till elev. Det är till att börja med nödvändigt att ta reda på om faktorerna är fysiska, eftersom exempelvis synproblem kan vara en anledning till att en elev läser mindre bra eller inte alls. Hörselproblem är ytterligare en fysisk faktor att ta hänsyn till; om eleven exempelvis har svårt att höra språkljuden eller svårt att uttala dem blir det också svårt att läsa. En lärare sammanfattar problematiken med fysiska faktorer:

Alltså vad är det som gör att de inte kommer vidare? Är det att de hör dåligt? Ser de dåligt? Är det vissa ljud som är svårt att förstå? Har vi gått för fort fram? (Lärare 1)

Om det finns fysiska problem eller om lärarens tempo är alltför snabbt ges inte eleven möjlighet att utifrån sin förmåga läsa och förstå texten. Det är därför lärarens uppgift att bygga de stödstrukturer som också elever med lässvårigheter behöver. Lärare måste ge eleverna möjlighet att lyckas genom att utgå från deras unika förutsättningar (jfr Taube 2013, Stensmo 2008).

En annan lärare menar att elever sällan ägnar sig åt läsning eftersom andra aktiviteter lockar mer och att dessa aktiviteter kanske inte tar på krafterna lika mycket som läsningen gör:

Det är konstaterat att barn idag läser alldeles för lite och det är svårt att motivera dem för att det är så mycket annat som, annan stimuli som inte är så jobbig. För att läsa en bok tar ju också på krafterna (Lärare 3).

Lärarna menar att eftersom eleven kan motiveras till att utföra andra aktiviteter går det förmodligen också att motivera dem till att läsa.

Lärarna i undersökningen anser det ställs höga krav på eleverna, och dessa krav kan vara en anledning till att eleverna blir omotiverade, eftersom de inte upplevt den typen av krav tidigare och för att de känner att det är omöjligt att lyckas. Lärarna menar att eleverna

inte upplever läsningen som meningsfull, och en lärare säger att eleverna upplever att ”det blir mer kravbetonat och att man inte kan se vinningen i att kunna läsa. Varför ska jag kunna läsa? Då blir man ju inte heller motiverad till att vilja läsa” (Lärare 1). Samma lärare menar vidare att eleven kan ha negativa erfarenheter i samband med läsning och att läsa tyst kan ha varit ett straff som eleven fått för att hon eller han misskött sig. Hon uttrycker det på följande vis:

Den erfarenhet man har i samband med läsning kanske inte är en positiv känsla. Låt oss säga att man aldrig suttit och haft läsestunder så kanske man inte längtar till den värld eller att de här lässtunderna som har varit kanske har man fått vara själv för att man inte är tyst eller alltså att det är betingat med någonting som inte är en positiv känsla hos barnet så då måste man nog börja där. (Lärare 1)

Motivationen att vilja göra något påverkas av tidigare erfarenheter, om eleven lyckats eller misslyckats inom läsningen (jfr Westlund, 2012).

En annan lärare i studien menar att en faktor är miljön och ”att det inte är tillräckligt med lugn och ro” (Lärare 5). Vidare menar hon att eleverna behöver ha det lugnt omkring sig för att kunna ta in det de läst och för att uppfatta lässtunden som något positivt och rogivande. Om elever har det stökigt omkring sig och blir störda gång på gång då de ska läsa är det sannolikt att eleverna ger upp läsandet (jfr Chambers 2011).

Samtliga lärare menar att texternas svårighetsgrad har inverkan på elevernas motivation. En av lärarna i undersökningen berättar att hon haft omotiverade elever och att dessa elever ofta varit individer som har bott i Sverige endast en kort tid. För dessa elever handlar bristen på motivation på otillräckliga kunskaper i det svenska språket, vilket har varit ett hinder för läsningen. Hon beskriver detta på följande sätt:

Det kan vara att boken är för avancerad. Man kanske inte har språket. För det jag har sett när det varit omotiverat innan då har det ofta varit elever som inte varit i Sverige så länge. Hittar man en bok vars text är på rätt nivå rent språkligt så kanske innehållet inte är det. Då kanske det är för yngre barn. Och det är klart att om man inte vet vad det handlar om då är det inte intressant. Det kan vara en utmaning, just det språkliga och att hitta rätt nivå. (Lärare 4)

Lärare 4 resonerar vidare att förförståelsen i sådana elevgrupper är av stor vikt, och läraren bör på förhand förklara ord och begrepp som kan utgöra hinder för eleverna så att det blir lättare för dem att ta sig an texten.

4.4.1 Vuxna i hemmiljön

Samtliga lärare i undersökningen menar att vårdnadshavarna eller andra vuxna i barnens hemmiljö har en viktig och central roll i barnets läsutveckling. En lärare menar att stödet hemifrån behövs för att eleven ska kunna utvecklas till en god läsare: ”Vårdnadshavaren har en mycket stor roll, framförallt i familjer där man inte läser så mycket. Elever behöver mycket stöd av föräldrar framförallt när de ska läsa” (Lärare 5). Att vårdnadshavarna har en negativ inställning till läsning kan vara en anledning till att eleven inte vill läsa. Taube (2013) hävdar att det finns elever som inte ser sin mamma eller pappa läsa och därmed inte heller har någon förebild att ta efter när det gäller läsning. Att ändra vårdnadshavarnas attityd till skolan är ytterligare en utmaning, menar läraren:

En annan utmaning är att man inte vet hur det är hemma, för om föräldrarna har positiv attityd till böcker då är det ju mycket lättare. Men om de istället säger ”Nej du behöver inte läsa” så leder det till att eleven inte heller tycker att läsning är viktig. (Lärare 4)

Vuxna är barns förebilder och därför behöver de visa barnen att läsning är viktigt, eftersom det kan leda till att barnen utvecklar samma inställning till läsning. Barn tar efter vuxnas attityder, och den vuxne kan visa positiva mönster genom att läsa för sitt barn eller genom att själv läsa tyst då barnet också ägnar sig åt läsning (Chambers 2011). Även lärare 2 anser att vårdnadshavarnas attityd påverkar barnets inställning till läsning. Hon menar:

Om läsningen bara är sådan där grej som måste göras “Åh nej”. För barnen är oftast det lärarna som är viktiga och det som de säger är viktigt. Om föräldrarna inte tycker det är viktigt så är det svårt. (Lärare 2)

Vårdnadshavare har möjlighet att skapa goda relationer till sitt barn i samband med läsningen, och barnen får en positiv stund som de kan komma att längta till. Det är inte bara roligt för barnet att höra berättelser när man läser, utan man hjälper också sitt barn att skapa relationer till böcker, vilket hjälper dem i deras läsutveckling (Körling 2012). Dominikovic (2006) anser att samspelet mellan barn och vårdnadshavare är av hög kvalitet om vårdnadshavarna i samband med högläsning också inbjuder sitt barn till boksamtal. Hon menar också att samspelet mellan vårdnadshavare och barnet utvecklas om barnet får möjlighet att avbryta högläsningen för att ställa frågor och för att få sina frågor besvarade (2006). Även om vårdnadshavare eller elever inte har tillräckliga kunskaper i svenska så uppmuntrar en av lärarna dem att läsa på sitt modersmål. Det är inte väsentligt vad de läser utan att de läser över huvud taget:

Det är viktigt för dem och jag försöker säga att de kan läsa på sitt modersmål. De kan läsa på svenska också men man väljer det man är bekväm i. Men att jag försöker förklara att det ska göras. Att det är jätte, jätteviktigt. (Lärare 4)

Läraren påpekar dock att vårdnadshavarna kanske inte är läskunniga i sitt modersmål heller. Det är något som måste tas hänsyn till när man talar om vårdnadshavarens stöd för deras barns läsutveckling.

Vårdnadshavare kan introducera en värld bortom den de befinner sig i med hjälp av högläsning och barnet kan få en positiv syn på böcker och läsning. Barnet tar efter vårdnadshavaren och utvecklas så småningom till läsare (Chambers 2011, Lundberg 2010). Trots vikten av vårdnadshavarens roll i elevens läsutveckling är en av lärarna noga med att framföra att skolan inte kan kräva detta av vårdnadshavarna. Om en vårdnadshavare har förmåga och möjlighet att läsa med eller för sitt barn är det dock viktigt att det görs. Lärare 1 säger:

Från skolans håll kan vi inte lägga några som helst krav på vårdnadshavarna men givetvis kommer ju barnen med olika förutsättningar och ju mer man kanske har läst och lyft läsning, och kanske har läst sagor, ju bättre förutsättningar har barnen så vill man som förälder eller vårdnadshavare ge barnen bra förutsättningar så har man läst, oavsett språk, så har man läst för sina barn. (Lärare 1)

Eleverna ska erbjudas tillfällen för läsning i skolan eftersom man inte kan kräva eller förlita sig på att vårdnadshavarna har förmågan eller viljan (Chambers 2011). Ytterligare en av lärarna menar att vårdnadshavarnas inställning till skolan och till läsning påverkar elevens motivation. Om vårdnadshavarna uppmuntrar sitt barn till att läsa genom att själva skapa positiva lässtunder hjälper det barnet att bli motiverad. Vårdnadshavare kanske köper en bok i present eller går till biblioteket med sitt barn visar på så sätt för barnet att läsning är viktigt. Lärare 2 formulerar sin syn på vårdnadshavarnas centrala roll för barnets läsmotivation på följande vis:

Jag tror att vårdnadshavaren har en jättestor och jätteviktig del i det hela och också det här om man läst mycket för sina barn eller inte. Det hjälper ju också att driva läsningen framåt. Ett barn som sitter själv vid matbordet och läser eller ett barn som sitter tillsammans i en soffa och har det mysigt tillsammans med mamma eller pappa och läser. Jag kan känna att det här med läsningen är den enda gången på dagen som man kanske sitter ner med varandra och är nära med familjen. Barn älskar sina föräldrar och tycker om sina fröknar och lärare. Man vill vara alla till lags så att har man stöd hemifrån går det mycket lättare. (Lärare 2)

Lärare 2 betonar vikten av de vuxna i hemmiljön och deras roll när det gäller elevernas läsmotivation. De vuxna kan sporra sina barn till att själva läsa om de låter barnen lyssna till högläsning eller låter barnen läsa sin läsläxa eller andra texter högt. Läraren menar att det på det viset sker en interaktion mellan barnet och vårdnadshavaren. Chambers (2011) menar att eleverna vill vara läraren och föräldrarna till lags, och att detta är något man bör utnyttja för att stimulera läsmotivationen.

5 Diskussion

I detta kapitel diskuteras resultatet som framkommit och slutligen ges förslag till fortsatt forskning.

5.1 Stödstrukturer som främjar läsmotivation

Vygotskij menar att språket är människans främsta redskap, och genom kommunikation och språkanvändning kan eleven uttrycka sig och förstå sin omvärld. I detta är lärarens uppgift att hålla eleverna på banan och hjälpa dem att fokusera på det som undervisningen innehåller (Säljö 2014). För att lyckas behöver läraren vara medveten om elevens kunskapsnivå för att kunna bygga stödstrukturer så att eleven kan nå nästa nivå.

Samtliga lärare i studien beskriver att de använder olika sätt att motivera sina elever till läsning, och de använder sig både av psykologiska och konkreta stödstrukturer i klassrummet och i undervisningen. De psykologiska stödstrukturerna är då lärarna arbetar med elevernas inre värld genom att stärka elevernas självkänsla med hjälp av beröm och uppmuntrande ord. De konkreta stödstrukturerna är mer påtagliga aktiviteter i form av högläsning och boksamtal som används för att arbeta med elevernas yttre värld.

Lärarna i den här studien menar att de genom ett varierat arbetssätt lyckas få sina elever motiverade till läsning. De arbetar för att göra läsningen spännande och intresseväckande för sina elever, och de bygger stödstrukturer som gör detta möjligt. Enligt Lgr 11 utvecklas eleverna då de genom olika texttyper och drama kan skapa en förståelse för sig och för omvärlden (Skolverket, 2011). Det framhåller även lärarna som viktigt för motivationen, och därför försöker de göra läsningen intressant för eleverna genom att introducera den på olika sätt. En av lärarna använder sig av olika teman, exempelvis sjörövertema, för att väcka elevernas intresse. Hon använder sig av drama som ett arbetssätt där eleverna får bli karaktärerna i boken, vilket också Taube (2013) menar kan väcka elevernas intresse och att de därmed kan bli mer motiverade till att läsa. Enligt sociokulturell teori skapas kunskap genom samspel och interaktion med andra

(Säljö, 2014), och genom dramatisering sker en interaktion mellan individen och karaktärer i boken.

Lärarna i den här studien menar också att läsningen behöver ha någon form av värde för eleverna för att läslusten ska bejakas, och därför försöker de göra läsningen meningsfull genom att knyta an till elevernas erfarenheter och utgå från deras intressen. Eleverna behöver förstå värdet i att läsa genom att de exempelvis känner att läsning berikar deras liv på något vis för att det ska bidra positivt till deras läsmotivation. Läsning kan ge elever nya kunskaper och en känsla av tillfredsställelse, och då kan eleverna bli motiverade (jfr Malloy m.fl. 2013, Jörgensen 2001). Det är av stor vikt att eleverna i tidigt skede förstår värdet i att läsa för att de ska fortsätta vilja läsa. Det är även då elever vågar ta sig an avancerade texter (Jenner 2004, Taube 2013). Malloy m.fl. (2013) menar att om elever inte förstår detta värde kan de riskera att uppleva läsningen som onödig och krävande, och det leder till negativa känslor. Eriksson Barajas (2012) framhåller att eleven interagerar med texten och använder sina erfarenheter för att förstå texten, men att de samtidigt också använder texten för att förstå sig själv och omvärlden och därmed blir motiverade till läsning. Om eleverna känner att det de läser är relevant skapar det motivation till att utföra uppgiften, i det här fallet att läsa. Därför bör bokvalet spegla elevens verklighet och vardag (Säljö, 2014).

Samtliga lärare i studien menar att de i sin lärarroll spelar en central roll för elevernas läsmotivation. De ger sina elever feedback, och för att motivera sina elever uppmuntrar de och försöker bygga upp elevens självkänsla inför läsningen. En lärare ska tro på sina elever och tro på att de kan lyckas (Malloy m.fl 2013, Jenner 2004), och med rimliga förväntningar på eleverna har de chans att lära sig läsa framgångsrikt. I interaktionen mellan eleven och läraren får eleven stöd att fortsätta för att lyckas. Läraren hjälper eleven framåt genom kontinuerlig kommunikation, vilket är det främsta redskapet som länkar ihop eleven med omgivningen (Säljö 2014).

Lärarna menar att läsning är en aktivitet som är arbetskrävande, och eleverna kan välja bort läsning och ägna sig åt andra aktiviteter som inte tar lika mycket på krafterna. Eleverna kan stimuleras att läsa om innehållet i boken upplevs intressant och om de känner att de lyckas. Westlund (2012) anser att då eleven upplever misslyckanden blir det till en erfarenhet som påverkar elevens fortsatta inställning till att läsa. Det är lärarens uppgift att introducera intresseväckande texter för sina elever och en lärare som lyckas med det är en framgångsrik lärare (2012).

Lärarna framhåller vårdnadshavarens roll som ytterligare en betydelsefull faktor. Om läraren är medveten om att det inte finns stöd hemifrån, och att attityden hemifrån till läsning är negativ, då får även eleven en negativ attityd till läsning (jfr Chambers 2011). Vårdnadshavarens syn på läsning överförs till barnen, och det finns barn som aldrig får se sina vårdnadshavare läsa (jfr Taube 2013). Det är däremot viktigt att betona även om vårdnadshavare har en stor och viktig roll så kan inte skolan ställa några krav på dem. Undervisning ska ske i skolan, och det är lärares uppgift att hitta vägar och tillämpa arbetssätt som utvecklar eleverna. Lärare bör därför vara medvetna om att eleverna i skolan kommer med olika förutsättningar hemifrån. Trots det är lärarna i studien medvetna om att det ger positiva effekter för elevens läsutveckling om vårdnadshavare läser för eller med sitt barn (Körling 2012). De menar att det finns en hel värld bakom alla bokstäver och ord i böckerna som vuxna hemma och i skolan kan introducera för sina barn, och det är en nödvändighet om eleverna ska utvecklas till läsare. Lässtunden kan fungera som en positiv stund som man får med sin lärare eller med vårdnadshavare (Chambers 2011, Taube 2013).

Dominkovic (2006) menar också att eleven får en bättre läsförmåga om den vuxne läser för barnet, men också att högläsningen leder till ett viktigt samspel mellan den vuxne och barnet. Inte minst har detta en positiv effekt på relationsskapandet mellan lärare och elev. Samspelet leder till goda relationer som lärare kan ha stor nytta av, eftersom det är lättare att motivera elever som man har en god relation med. Inom sociokulturell teori betonas att det är i samspel och interaktion med omgivningen i gemensamma aktiviteter som eleven utvecklas (Säljö 2014), och en sådan interaktion är att läsa för och tillsammans med sina barn eller elever.

Att konkreta stödstrukturer som högläsning och boksamtal används av lärarna i undervisningen och i klassrummet är också ett viktigt resultat i studien. För att motivera elever till att läsa går lärarna i den här studien via högläsning, eftersom alla elever kan lyssna även om de inte är läsare själva ännu. Eleverna blir motiverade då de lyssnar till spännande berättelser och texter i samband med högläsning. Franzén (2010) och Eriksson Barajas (2012) skriver att det inte alls är en nödvändighet att elever som lyssnar till högläsning är läsare själva. De kan nämligen lyssna och ta in en text långt innan de kan avkoda bokstäver. Elever kan också ta del av högläsning på andra sätt än att en vuxen läser en bok högt. Det kan till exempel vara att eleven lyssnar till en e-bok med hjälp av digitala verktyg. Elever som befinner sig i början av sin läsinlärning behöver få höra

mycket högläsning, menar Chambers (2011) och skriver vidare att läraren behöver inte alltid vara den som själv läser högt, men hon eller han ska se till att det sker (2011).

Samtliga lärare i studien menar att eleverna kan bli motiverade om de får stöttning av någon mer kompetent person. Enligt teorin om den proximala utvecklingszonen (ZPD) kan eleven utvecklas till att själv bli en kompetent aktör om denne vid sin sida har en mer kompetent person som stöttar och hjälper eleven från mål till start (Säljö, 2014). Genom högläsning kan eleven vara lyssnare och den vuxne kan vara läsare, och så småningom kommer eleven själv att kunna och vilja läsa, och då kan stödet från den vuxne avta. Eleven kan självständigt behärska sådant som ligger på deras nivå, men med stöd från en vuxen kan eleven bemästra sådant som ligger över elevens aktuella förmåga. Det blir möjligt genom att den vuxne lånar ut sitt kunnande till eleven tills eleven själv behärskar den nya aktiviteten (Säljö 2014).

För att högläsningen ska ha en positiv effekt i den bemärkelsen att det leder till läsmotivation ska den göras med eftertänksamhet. Det innebär inte att den vuxne enbart ska läsa med inlevelse så att lyssnarna blir sugna på att lyssna mer, utan läraren bör också bjuda in till samtal om det som läses (Lundberg 2010). I samband med högläsningen för samtliga lärare i studien boksamtal och därigenom får eleverna möjlighet att ställa frågor och få dem besvarade, och de får möjlighet att uttrycka tankar och känslor som uppkommer i samband med högläsningen. Läraren får också ta del av hur eleverna funderar och resonerar, och de kan genom detta skapa sig en uppfattning om eleverna förstår det som behandlas. Eleverna skapar på så vis en förståelse för det som behandlas i boken, och läraren får genom dessa samtal en grund att bygga vidare undervisning på. Lärarna kan också avbryta läsningen och förklara ord och begrepp som de anar utgör ett hinder för elevernas förståelse av det lästa (Taube 2007, Eriksson Barajas 2012). Körling (2012) är dock kritisk mot detta tillvägagångssätt och menar att lärare bör vara försiktiga med avbrott i texten då de högläser, eftersom avbrott kan resultera i att det blir svårt för eleverna att hänga med i bokens handling och att dessa avbrott i så fall bör göras i slutet av texten. Lärare bör stötta elever i att hålla sig till ämnet under boksamtalet, eftersom barn i de låga åldrarna lätt kan avvika från samtalsämnet. Det är även genom boksamtalet som eleverna kan göra kopplingar mellan det som behandlas och sin egen verklighet (Säljö 2014). Detta kallar Eriksson Barajas för *vardagslivslänkar* (2012).

Den här studien visar sammantaget att det är avgörande att lärare kombinerar både psykologiska och konkreta stödstrukturer. Elever blir inte kompetenta läsare om lärare endast berömmar och uppmuntrar sina elever utan att samtidigt hjälpa dem med läsningen

genom konkreta aktiviteter i klassrummet. Likaså är det svårt för eleverna att utveckla en god läsförmåga och motivation för läsning om självkänslan inte är stark och tilliten till den egna förmågan brister. Elever behöver en vuxen person i sin närhet som arbetar för att motivera genom att stärka deras självkänsla och samtidigt strukturerar en undervisning som stimulerar och utvecklar läsförmågan.

5.2 Vidare forskning

Det skulle vara intressant att göra den här studien ur ett elevperspektiv för att ta del av vad de anser motiverar dem och även intervjua elever som är omotiverade till läsning för att närmare undersöka vilka faktorer som ligger bakom. Det skulle också vara intressant att intervjua elever från en skola som endast arbetar med digitala läromedel och undersöka motivationen till läsning och göra en jämförelse med elever från en skola där digitala läromedel inte används dagligen. Ett annat förslag är att göra den här studien med lärare i svenska som andraspråk och undersöka vilka specifika stödstrukturer de bygger för sina elever.

Referenser

- Chambers, Aidan (2011). *Böcker inom och omkring oss*. Gilla böcker: Stockholm.
- Denscombe, Martyn (2016). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur: Lund.
- Dimenäs, Jörgen (2010). *Lära till lärare*. Liber: Stockholm.
- Dominkovic, Kerstin (2006). *Läsa högt för barn*. Studentlitteratur: Lund.
- Elbro, Carsten (2009). *Läsning och läsundervisning*. Liber: Stockholm.
- Eriksson Barajas, Katarina (2012). *Boksamtalets dilemman och möjligheter*. Liber: Stockholm.
- Franzén, Lena (2010). *Läsning ur ett helhetsperspektiv. Motivation, avkodning, förståelse*. Holmbergs: Malmö.
- Herrlin, Katarina (2013). ”Vad är läsning”. Föreläsning publicerad på webbsidan ”Läsa & skriva” (Institutionen för Utbildningsvetenskap, Mittuniversitetet), 2013-09-03 <http://spica.utv.miun.se/lasaochskriva/?page=lasning> (2015-12-15)
- Imsen, Gunn (2006). *Elevers värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Studentlitteratur: Lund.
- Justesen, Lise & Mik-Meyer, Nanna (2011). *Kvalitativa metoder. Från vetenskapsteori till praktik*. Studentlitteratur: Lund.
- Jørgensen, Kerstin (2001). *Lyckas med läsning*. Bonniers: Stockholm.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur: Lund.
- Körling, Anne-Marie (2012). *Den meningsfulla högläsningen*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Lundberg, Ingvar (2010). *Läsningens psykologi och pedagogik*. Natur & Kultur: Stockholm.
- Lundgren, Ulf P. Säljö, Roger & Liberg, Caroline (2014). *Lärande skola bildning*. Natur & kultur: Stockholm.
- Malloy, Jacquelynn A, Marinak, Barbara A, Gambrell, Linda B, Mazzoni, Susan A. (2013). Assessing Motivation to Read. *The Reading teacher*. Vol 67. No 4. 273–282
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11*. Fritzes: Stockholm.
- Smith, Frank (2007). *Läsning*. Liber: Stockholm.
- Stensmo, Christer (2008). *Ledarskap i klassrummet*. Studentlitteratur: Lund.

- Taube, Karin (2013). *Läsinlärning och självförtroende. Psykologiska teorier, empiriska undersökningar och pedagogiska konsekvenser*. Norstedts akademiska förlag: Stockholm.
- Taube, Karin (2007). *Barns tidiga läsning*. Norstedts akademiska förlag: Stockholm.
- Urquhart, C. (2013). *Grounded theory for qualitative research*. Sage Publishing: California.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet: Stockholm.
- Westlund, Barbro (2012). *Att undervisa i läsförståelse Lässtrategier och studieteknik*. Natur & kultur: Stockholm.

Bilaga A Intervjufrågor

1. Vilken utbildning har du?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Hur många elever har du som du undervisar i svenska?
4. Vad innebär läsning för dig?
5. På vilket sätt arbetar du med läsning i din klass?
6. Vad innebär motivation för dig?
7. Vad anser du om att motivera elever till läsning?
8. Upplever du att dina elever är motiverade till läsning? Om nej, hur många elever har du som inte är motiverade till läsning? Hur upptäcker du det?
9. Vad tror du är orsaken till att elever inte är motiverade till läsning?
10. Hur anser du att lärare kan motivera sina elever till läsning?
11. Hur arbetar du för att motivera dina elever till läsning?
12. Vad anser du att vårdnadshavare har för roll när det gäller att motivera elever till läsning?