



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Visioner och verklighet

- en studie om motivationens betydelse för läsinläringen

Maria Lyrstrand och Ann-Charlotte Eliasson

HT-2006, LAU350

Handledare: Ninni Trossholmen

Examinator: Kerstin Lökken

Rapportnummer: Ht 06-1030-1



Abstract

Examinationsnivå:	Examensarbete 10 poäng
Titel:	Visioner och verklighet - en studie om motivationens betydelse för läsinläringen
Författare:	Ann-Charlotte Eliasson och Maria Lyrstrand
Antal sidor:	38
Termin och år:	Ht-2006
Institution:	Etnologiska institutionen
Handledare:	Ninni Trossholmen
Examinator:	Kerstin Lökken
Rapportnummer:	Ht 06-1030-1
Nyckelord:	Motivation, läsinläring, medvetenhet, meningsfullhet, undervisning

Syfte:	Vårt syfte var att ta reda på vad som kan motivera elever till att lära sig läsa. Vi har undersökt hur några lärare arbetar för att motivera eleverna i läsinläringen. Vi tog reda på hur forskning och litteratur behandlade ämnet motivation samt olika läsinlärningsmetoder. Vi har utgått från följande frågeställningar: Hur gör verksamma lärare för att motivera elever i deras läsinläring? Vilka faktorer anses betydelsefulla att känna till som lärare när man arbetar för att motivera elever till att lära sig läsa?
Metod och material:	Vi har gjort en kvalitativ studie där vi intervjuat fyra verksamma lärare som arbetar med de yngre eleverna i skolan. Vi har också en gedigen teorianslutning och litteraturstudie för att öka våra kunskaper om motivationens roll i läsinläringen.
Resultat:	Vi har kommit fram till att det finns en skillnad mellan det som lärare säger och det som litteratur säger om vad som motiverar elever. De lärare vi har intervjuat var främst inriktade på att lägga undervisningen på rätt nivå för eleven och att eleverna arbetade mycket individuellt. I litteraturen framgick det att ett interaktionistiskt arbetssätt gynnar inläring hos elever samt att reflektion kring det egna lärandet är betydelsefullt för elevers motivation. Meningsfulla texter och att utgå från elevers intresse är av stor betydelse. Lärares roll som motivator är att bl.a. ha höga förväntningar, ge positiv förstärkning för att öka lusten och självförtroendet hos eleven, samt att utgå från elevens intresse och låta eleverna vara delaktiga i undervisningen.
Betydelse för läraryrket:	Vi tror att vår undersökning kan bidra till att lärare kan öka sin medvetenhet kring motivationens betydelse för läsinläringen. Vi tror att vi i detta arbete poängterat viktiga delar som påverkar elever till att bli motiverade, t ex förväntningar, medvetenhet och reflektion kring sitt eget lärande samt betydelsen av meningsfull undervisning samt positiv förstärkning.

Förord

Vi är två lärarstudenter som följts åt under delar av vår utbildning. Vi bestämde oss redan för ett år sedan att skriva examensarbetet tillsammans. Eftersom vi delvis har en gemensam kunskapsplattform, men också individuella erfarenheter och kunskaper, kändes det som vi kompletterade varandra på ett positivt sätt. Under arbetets gång har vi arbetat mycket tillsammans för att kunna utbyta tankar och följa en röd tråd. Vi vill tacka de lärare som tog sig tid att medverka i vår undersökning. Ett varmt tack även till vår handledare, Ninni Trossholmen.

Göteborg 9 januari 2007

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställning	2
1.2 Disposition	2
2. Metod och material	4
2.1 Val av metod	4
2.2 Metoddiskussion	4
2.3 Etiska aspekter	5
2.4 Genomförande	5
2.5 Bearbetning av materialet	6
2.6 Källkritik	6
2.7 Begreppsförklaring/definition	7
3. Litteraturgenomgång och teoriansknytning	8
3.1 Teorier	9
Individuell konstruktivism	9
Behaviorismen	10
Sociokulturella perspektivet	10
3.2 Vad är motivation?	11
3.3 Inre och yttre motivation	16
Inre motivation	16
Yttre motivation	16
3.4 Pygmalioneffekten	17
3.5 Attribution	17
3.6 Metakognition	17
3.7 Om läsinlärning	18
3.8 Några läsinlärningsmetoder	19
Helordsmodellen	19
LTG	19
Avkodningsmodellen	20
3.9 Det vidgade textbegreppet	21
3.10 A, B, C-miljöer	21
4. Resultatdiskussion av intervjuerna	23
4.1 Informanterna	23
4.2 Motivationens betydelse för läsinlärning och hur omotiverade elever kan bemötas	24
4.3 Lärares roll i läsinlärningen	26
4.4 Viktiga faktorer i elevers läsinlärning	26
4.5 Hanteringen av olika förkunskaper	27
4.6 Metoder i läsinlärningen	28
4.7 Elevernas medvetenhet om sin egen utveckling och inlärning	29
5. Avslutande diskussion	31
Didaktisk relevans	34
Förslag till fortsatt forskning	35
Källförteckning	36

Bilaga

1. Inledning

”Motivation handlar om hur känslor, tankar och förnuft flätas ihop och ger färg och glöd åt våra handlingar. Det ligger känslor och förväntningar före en aktivitet, de följer med medan vi utför aktiviteten, och de lägger sig som en slöja runt minnet av handlingen.”

(Imsen, 2000, s.271)

Media har under de senaste åren uppmärksammat att många elever går ur den svenska grundskolan med otillräckliga kunskaper och färdigheter i läsning och skrivning. Flera olika studier har också visat att så är fallet. Exempelvis uppmärksammas det i SVT den 24 mars år 2006 (www.svt.se) att 1500 elever i nian saknar betyg i samtliga ämnen.

Signhild Arnegård skriver i DN-debatt den 14 maj, 2006 ”För det första så måste skolan ge alla väsentliga baskunskaper. Det är helt oacceptabelt att elever lämnar den svenska skolan utan grundläggande läs- och skrivkunskaper. Detta bör vara första och högsta prioritet för skolan.” Artikeln baseras på material ur en debattbok om den svenska skolan som är utgiven av Lärarnas riksförbund. Arnegård är en av författarna till boken som heter *Våra drömmars skola* (Niklas Ekdal m fl, 2006).

Skolverket presenterade en ny studie den 12 september 2006. Studien visar att lärarnas engagemang, arbetsglädje, samt tilltro till sin egen kompetens har samband med bättre resultat hos eleverna. Studien visar också att även utbildade lärare behöver kompetensutveckling då det gäller att nå de lågpresterande eleverna för att kunna ge dem det stöd de behöver. (Lärarytelse viktigt men inte tillräckligt för att nå alla elever, 12 september 2006, <http://www.skolverket.se/sb/d/1271/a/7084>).

Vi är två lärarstudenter som båda har inriktat oss på att arbeta med elever i de yngre åldrarna. Vi har läst olika inriktningar, men har följts åt under specialiseringarna. Vi bestämde oss redan för ett år sedan att skriva examensarbetet tillsammans och har därför haft tid att fundera ut vad vi är intresserade av och vad vi behöver mer kunskaper om i vårt kommande yrke som lärare.

Under våren läste vi svenska tillsammans och hade då en vfu-uppgift, som innebar att ta reda på hur de yngre eleverna uppfattade syftet med att kunna läsa och skriva. Svaren vi fick fann vi vara ganska nedslående, med tanke på att de allra flesta barnen inte visste varför man skulle kunna läsa eller skriva. Några barn svarade att man skulle kunna läsa för att läraren sagt det eller för att man bara måste det för att kunna gå i skolan. Ingen av barnen svarade att de ville lära sig läsa för sin egen skull eller för att de var nyfikna på bokstäver, ord eller böcker. När vi frågade klasslärarna hur de såg på elevernas svar, svarade de att de hade gått efter nivån på elevernas läsförmåga i läsinläringen och inte fokuserat på meningsfullhet eller motivation.

Det kan förefalla som att vissa lärare inte alltid reflekterar över vikten av att göra elever medvetna om varför de lär, eller att de tar tillvara elevers egen drivkraft och nyfikenhet när det gäller läsning. Vår uppfattning utifrån våra vfu-perioder är att lärare individualiserar genom att elever är på olika sidor i matteboken eller att de läser böcker av olika svårighetsgrad. Dessa lärare har inte försökt nå barnens lust eller stimulerat deras nyfikenhet genom att exempelvis utgå från elevernas intressen eller vardag. De anpassar inte undervisningen till eleverna, utan eleverna får anpassa sig till undervisningen. Vi tror att motivation, nyfikenhet och lust hänger starkt samman och vi vill därför fördjupa vår kunskap om motivation och vilka faktorer som kan generera olika sätt att nå framgång inom ämnet svenska och specifikt läsning.

De första åren i elevers skolgång fokuserar mycket på läs- och skrivinläring. Vår uppfattning är att det är betydelsefullt att elever förstår syftet med att läsa och skriva och vi antar att detta har ett samband med deras läsutveckling. Som blivande lärare känns det viktigt att ta reda på hur förhållningssätt, arbetssätt och klassrumsmiljö kan påverka eleverna i deras möjligheter att lära sig läsa. Vi ska i denna studie undersöka motivationen som drivkraft i elevers läsutveckling. Vi kommer att intervjua fyra lärare om deras syn på motivation och vilka faktorer som spelar in i elevers läsinläring samt hur lärare gör för att eleverna ska bli motiverade att lära sig läsa.

1.1 Syfte och frågeställning

Vårt syfte är att belysa vad som kan motivera elever att lära sig läsa. Vi vill undersöka hur lärare arbetar för att motivera eleverna i läsinläringen. Vi kommer också att ta reda på hur forskning och litteratur behandlar ämnet motivation och vi kommer att belysa olika läsinlärningsmetoder. Vi kommer att inrikta oss på frågorna:

- Hur gör verksamma lärare för att motivera elever i deras läsinläring?
- Vad är enligt forskning betydelsefullt att känna till som lärare när man arbetar för att motivera elever att lära sig läsa och hur kan det sammanfalla med praktisk tillämpning?

1.2 Disposition

Vi har valt att tidigt i arbetet beskriva de metoder och det material som vi använt i undersökningen för att ge läsaren en inblick i hur vi har gått tillväga. Vi har valt att ha med en begreppsdefinition, som kan vara till hjälp där kanske nya ord och begrepp tas upp. Därpå ger vi en inblick i vad styrdokument säger och i nästa avsnitt beskriver vi olika teorier om olika syn på lärande och kunskap. Därefter kommer vi att redogöra för vad begreppet motivation står för och vad litteratur och forskning säger om motivationens betydelse för inläring av olika förmågor.

Med tanke på att vårt arbete inriktar sig på hur lärare motiverar elever till att lära sig läsa kommer vi att beskriva olika läsinlärningsmetoder i ett separat avsnitt samt olika

klassrumsmiljöer och redogöra för huruvida dessa kan stimulera elevers läsinlärning och motivation.

Resultatdiskussionen inleder vi med att ge en kortare beskrivning av de lärare som vi intervjuat och även de skolor där de arbetar. Därefter redovisas intervjuerna genom att vi sammanfattar svaren och väver in aktuell litteratur samt egna reflektioner och erfarenheter. Vissa av frågorna har vi valt att skriva ihop för att undvika för mycket upprepningar. Avslutningsvis har vi ett diskussionsavsnitt där vi bl.a. tar upp den didaktiska relevansen med vårt arbete samt hur vidare forskning kan gestalta sig.

2. Metod och material

Vi kommer i detta avsnitt att presentera hur vi gått tillväga i vårt arbete.

2.1 Val av metod

Vi valde att göra en kvalitativ undersökning genom att intervjua fyra lärare på två skolor belägna i två olika delar av Göteborg. Valet att göra intervjuer kändes som det bästa alternativet i vår empiriska undersökning, eftersom vi i vårt syfte fokuserar på vilken syn lärare har på hur elever blir motiverade till att läsa. Vi kommer att jämföra informanternas svar och koppla svaren till relevant litteratur. Vi ska även titta på vad litteratur och forskning säger om motivation. Vi har valt att lyfta centrala begrepp om motivation och förtydliga dessa. Det sociokulturella, konstruktivistiska och den behavioristiska synen på lärande kommer att beskrivas och vi kommer även att redogöra för olika synsätt på motivation.

Vi förberedde ett frågeformulär som vi följde (se bilaga). Frågorna lämnade utrymme för följdfrågor. Vi valde att använda oss av så öppna frågor som möjligt, då det ges utrymme för informanterna att måla ut svaren. Frågorna är av halvstrukturerad karaktär (Stukat, 2005). Detta innebär att frågorna ställs utifrån ett förutbestämt schema, men det ges utrymme för följdfrågor eller eventuellt en annan frågeföljd när vi ansåg det mer lämpligt. Detta för att få mer uttömmande svar. Den här metoden kallas halvstrukturerad eller semistrukturerad intervju och ger möjlighet att komma längre och nå djupare i informanternas svar. Genom att använda oss av samma frågor i våra fyra intervjuer, fick vi svar som vi kunde jämföra och analysera.

Även genom att vistas i skolorna och iaktta vad som sker har vi skapat oss kunskaper. Detta bör dock inte ses som en medveten deltagarobservation utan snarare som erfarenhet som inte kan förbises.

Förutom den kvalitativa undersökningen har vi lagt tyngdpunkten på ett stort teori- och litteraturavsnitt. Vi väljer, som tidigare nämnts, att lägga tyngd på teori och litteraturgenomgång så att våra kunskaper om motivation och om vilka faktorer som spelar in i elevers läsinlärning fördjupas.

2.2 Metoddiskussion

Vi ansåg att intervjuer lämpade sig bäst för vår undersökning, eftersom vi på detta sätt lättast kan få svar på de frågor vi har ställt. Vi är medvetna om att det finns risk att informanternas svar inte är helt genomtänkta (Stukat, 2005). Om vi använt oss av en enkätundersökning hade vi nått ut till en större grupp lärare men vi hade då inte haft möjligheter att ställa eventuella följdfrågor eller kunnat be lärarna förtydliga vad de menade. I en enkätundersökning är det lättare att få fram frekvenser och eventuella procentsatser, men detta var inget som vi ville fokusera på. Stukat (2005) menar att en undersökning blir mer djupgående vid en intervju.

Vi har inte planerat observationer och heller inte avsatt tid för detta under vårt examensarbete, men däremot har vi gjort deltagande observationer under våra vfu-perioder och har därmed egna erfarenheter av flertalet klassrumsmiljöer, där olika syner på kunskap, motivation och läsinlärning ägt rum. Vi kommer att ha med dessa erfarenheter och kunskaper och reflektera över dem i vår analys av intervjuerna och även i diskussionen.

Vår uppfattning är att läsning och skrivning hänger starkt samman. För att avgränsa arbetet har vi dock valt att endast fördjupa oss i elevers motivation i läsinlärning, eftersom vi anser att arbetet hade blivit för omfattande annars. I litteratur har vi även stött på motivationsteorier som vi inte tar upp här, detta därför att vi istället valt att fördjupa oss i de motivationsbegrepp vi ansåg mest intressanta för vår undersökning.

För att förstå meningsfulla fenomen använder man sig inom samhällsvetenskap och humaniora vissa metoder och villkor för att förstå meningen med vissa fenomen. Detta kallas hermeneutik. Människor har uppfattningar om sin identitet, vilka de själva är och vad de önskar vara. Samhällsforskare måste då tolka något som redan är tolkat av de sociala aktörerna själva (Gilje & Grimen, 1992).

Vi strävar efter att på ett så värderingsfritt sätt som möjligt, presentera, analysera och sammanfatta intervjuerna. Med ett hermeneutiskt förhållningssätt innebär det att vi är medvetna om att vi tolkar det som någon annan redan tolkat. När vi har analyserat och tolkat intervju svaren är vi införstådda med att vi är färgade av de observationer, egna erfarenheter och kunskaper vi inhämtat under våra vfu-perioder på skolorna. De slutsatser vi kommit fram till är inte några absoluta sanningar, utan tolkningar utifrån våra empiriska erfarenheter.

Vi vill också poängtera att vissa av frågorna i frågelistan (se bilaga) går i varandra, vilket även några av informanterna påpekade. Vi valde att ha snarlika frågor, med tanke på att vi ville ringa in motivationen som drivkraft i elevers läsinlärning. Genom att ta oss an frågor om motivation på olika sätt hoppades vi få ett större djup i vår undersökning.

2.3 Etiska aspekter

Vi har valt att inte beskriva skolorna närmare, eftersom det inte skall vara möjligt att identifiera vare sig skola eller lärare. Vi informerade informanterna om att deras deltagande i undersökningen är konfidentiell och helt frivillig och att de när som helst kunde välja att avstå från att delta. Vi upplyste även informanterna om att de kan kontakta oss utifall de vill ta del av vår undersöknings slutliga resultat.

2.4 Genomförande

Intervjufrågorna togs fram efter det att vi läst om teorier och tidigare forskning om motivation och läsinlärningsmetoder. Patel och Davidsson (2003) menar att det är bra att vara påläst och förberedd innan man utifrån syftet formulerar de frågor man vill ha svar på. Vi genomförde intervjuerna vid två olika tidpunkter, med ungefär två veckor mellan de båda tillfällena. Vi gjorde intervjuerna gemensamt, för att tillsammans kunna uttyda och analysera svaren vi fick. Vi delade på ansvaret på så vis att vid det ena tillfället styrde en av oss intervjun och vid det andra tillfället gjorde vi tvärtom. Vi använde oss av bandspelare för att kunna ägna vår uppmärksamhet åt informanten utan att känna stress över att missa något av värde. Det skapade även gynnsammare förutsättningar för vårt arbete med att tolka svaren.

På den ena skolan satt vi i lärarnas respektive klassrum och på den andra skolan satt vi i ett separat rum intill lärarens klassrum där vi kunde tala ostört. ”Miljön skall vara så ostörd som möjligt och upplevas som trygg (för båda parterna).” (Stukat, 2005, s.40).

2.5 Bearbetning av materialet

För att kunna kategorisera svaren transkriberade vi intervjuerna ordagrant. Intervjuernas längd varierade mellan 15 minuter och 35 minuter. De första två intervjuerna gjordes under samma dag och de två sista gjordes även de under samma tillfälle, men det var nästan två veckor mellan de båda intervjutillfällena. Detta gjorde att vi kunde fördjupa oss i de första intervjuerna grundligt, innan det var dags att göra de andra två. När vi genomfört och skrivit ut alla fyra intervjuerna sammanställde vi dem och tog ut det väsentligaste, för att få en tydlig överblick på likheter och skillnader som vi fått fram. Vi läste igenom det transkriberade materialet först var för sig och sedan tillsammans. Tillsammans försökte vi sedan komma bakom det bokstavligen innehåll.

2.6 Källkritik

För att få en så representativ undersökningsgrupp som möjligt valde vi fyra lärare med olika utbildning. Dessa fyra får representera vår undersökning. En har bara arbetat i 3 ½ år och en lärare är förutom lågstadielärare även Montessorilärare och speciallärare. Det är möjligt att en större grupp informanter skulle ha bidragit med ytterligare information.

Skolorna ligger i två olika delar av Göteborg. Vi ger en närmare beskrivning av lärarna och skolorna här nedan. Vi är medvetna om att det hade varit bra om inte alla hade varit kvinnor och om det varit större spridning i ålder på informanterna. Tre av dem var mellan 58 och 62 år. En fördel hade kanske också varit om informanterna hade kommit från fyra olika skolor.

Med tanke på att en av skolorna har hög andel elever som har ett annat modersmål än svenska har dessa elever en annan förförståelse än de elever som har svenska som modersmål. För att avgränsa arbetet väljer vi att inte gå in på hur svenska 2 undervisning bedrivs eller kan bedrivas i skolan.

2.7 Begreppsförklaring/definition

Vi kommer här att presentera några begrepp. Vissa av dem kommer vi att beskriva mer utförligt längre fram i arbetet.

Didaktik	läran om lärandet
Kognitiv	människans förstånd eller intellekt
Informanter	de lärare som intervjuats
VFU	verksamhetsförlagd utbildning
Elev/barn	för att variera språket använder vi dessa ord synonymt
Lärare/pedagog	för att variera språket använder vi dessa ord synonymt
Lpo 94	läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet
Det vidgade textbegreppet	Ett vidgat textbegrepp innefattar, förutom skrivna och talade texter, även bilder, musik, drama och konst
Pygmalioneffekten	Positiva förväntningar leder till goda resultat och negativa till sämre resultat.
Attribution	Orsaksförklaring eller tillskrivning.
Metakognition	Man medvetandegör sina egna tankeprocesser genom att iaktta sitt eget tänkande. I förlängningen handlar det om att ansvar för sitt eget lärande.

3. Litteraturgenomgång och teori anknytning

I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) kan man bl.a. läsa:

”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. Språk, lärande och identitetsutveckling är nära förknippade. Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga.”

Skolan skall ”sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära.”

Några av målen att sträva mot är att eleven ska utveckla ”nyfikenhet och lust att lära samt utveckla sitt eget sätt att lära.”

”Kunskap kommer till uttryck i olika former – såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet – som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet.”

”Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter.”

”Utforskande, nyfikenhet och lust att lära skall utgöra en grund för undervisningen. Lärarna skall sträva efter att i undervisningen balansera och integrera kunskaper i sina olika former.”

Ur kursplanen i svenska (www.skolverket 2000):

”Att tillägna sig och bearbeta texter behöver inte alltid innebära läsning utan kan ske även genom avlyssning, drama, rollspel, film, video och bildstudium. Ämnet utvecklar elevens förmåga att förstå, uppleva och tolka texter. Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder.”

”När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter.”

”Skolan skall i sin undervisning i svenska sträva efter att eleven utvecklar sin fantasi och lust att lära genom att läsa litteratur samt gärna läser på egen hand och av eget intresse samt utvecklar sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra.”

3.1 Teorier

Synen på lärande är kopplat till olika teorier. Vi kommer att presentera flera olika teorier för att kunna analysera och tolka vårt material. Här vill vi beskriva olika teoretiska synsätt på motivation och lärande. Vi beskriver kognitivismens individuella konstruktivism, behaviorismen samt det sociokulturella perspektivet, som även kallas det interaktionistiskt konstruktivistiska synsättet. Dessa tre olika kunskapssyner finns alla kvar i våra skolor idag och påverkar vår syn på lärande.

Individuell konstruktivism

Eftersom konstruktivism är den del i kognitivismen som fått störst utrymme när det gäller synen på lärande börjar vi med att fokusera på den. Med konstruktivism menas att individen inte passivt tar emot information, utan själv aktivt konstruerar sin förståelse av omvärlden (Säljö, 2000, s.56). Jean Piaget (1896-1980), pedagog och utvecklingspsykolog samt en av de mest inflytelserika teoretikerna, ser på lärande och kunskap som resultat av personliga tolkningar och erfarenheter. Beteendet ses som målinriktat och är grundat på medvetna avsikter. Han pekade på att vi söker efter meningsfullhet och nya kunskaper genom en aktiv mental process. Han menade på att kunskap finns där ute någonstans och är färdig att tas in av varje enskild individ. ”Enligt Piaget konstruerar individen kunskapen genom sina handlingar, genom sitt samspel med omgivningen, med hjälp av ackommodationens kompletterande anpassningsmekanismer (individen anpassar sig till omgivningen) och assimilation (omgivningen justeras för att passa individen).” (Marton & Booth, 2000, s.22).

Roger Säljö anser att Piagets betydelse för skolans syn på lärande och utveckling inte ska underskattas (Säljö, 2000, s.57). Piaget fokuserar på mognad. Intellectuell mognad som går mot en allt högre grad av abstraktionsförmåga. Han beskriver barnens olika utvecklingsfaser, där han delar in barnens åldrar i olika stadier. För att barnet skall utvecklas måste han eller hon gå igenom de olika faserna, där varje fas talar om hur redo och mottagligt barnet är för att ta till sig informationen. Enligt Piaget kan kunskap aldrig flyttas över från en individ till en annan, eftersom kunskap är resultatet av en personlig tolkning av erfarenheter. Inläringen är meningsfull då den lärande använder sig av den kunskap och de färdigheter han eller hon redan har, för att lösa realistiska problem i en realistisk kontext (Säljö, 2000).

I boken *Dialog, samspel och lärande* menar Olga Dysthe (2001) att motivation och engagemang är av stor betydelse för all inläring. Hon beskriver kognitivisternas syn på motivation som att barn är naturligt motiverade att utforska sin omgivning och att barn blir motiverade till att lära sig nya saker om de märker att saker inte stämmer med det de trott eller förväntat sig. Den kognitiva motivationsteorin innebär också att de viktigaste styrfaktorerna i vårt beteende är de tankar och förväntningar som vi har om framtida händelser (Dysthe 2001).

Behaviorismen

Behaviorismen är den inlärningsteori som var mycket framgångsrik i början av 1900-talet och är föregångare till flera andra teorier. Inlärning utifrån det behavioristiska perspektivet, handlar till största delen om *stimulus* och *respons* (Hwang & Nilsson, 1995, s.31). ”Behavioristerna lägger stor vikt vid yttre motivation, i form av belöning eller straff för att på det sättet uppmuntra eller försvaga handlingen, beteendet eller inlärningen” (Dysthe, 2001, s. 38). När en människa får positiv förstärkning vid ett beteende kommer beteendet att upprepas. Man kan kort beskriva det som att när man belönas för att man gjort något bra så förändras det fortsatta beteendet. Vid negativ förstärkning minskar sannolikheten att vi fortsätter med beteendet. Beteenden som inte förstärks tenderar att bli mindre vanliga och så småningom helt försvinna (Säljö, 2000, s.52). Det aktiva lärandet premieras i den behavioristiska kunskapssynen och det är när vi kan observera att ett beteende förändrats som det uppfattas som inlärning. ”Inlärning definieras i termer av en förändring av det yttre och observerbara” (s.50). ”Behavioristerna lade stor vikt vid yttre motivation i form av belöning eller straff för att på det sättet uppmuntra eller försvaga handlingen, beteendet eller inlärningen” (Dysthe, 2001, s. 51).

Burrhus Fredric Skinner (1904-1990) och även Ivan Pavlov (1848-1936) menade att man genom att belöna eller förstärka ett beteende kan få individer att upprepa det önskvärda beteendet. Skinner kallade detta för instrumentell betingning. D.v.s. man har lärt sig att när man gör något får man positiv respons från sin omgivning. Skinner menar även att den positiva förstärkningen, belöningen, är betydligt effektivare än bestraffningen (Hwang & Nilsson, 1995, s.33).

Sociokulturella perspektivet

Den sociokulturella, eller den interaktionistiska teorin bygger också på den konstruktivistiska uppfattningen, där man menar att kunskap konstrueras genom samarbete i ett sammanhang. Marton menar att man även kan kalla det sociokulturella perspektivet för social konstruktivism (Marton & Booth, 2001, s.29). Med konstruktivistisk åsyftas den syn på lärandet som bygger på att man konstruerar en sanning utifrån de reaktioner omgivningen återger till en. Dysthe (2001) skriver att ”det sociokulturella perspektivet visar tydligt att viljan att lära beror på upplevelsen av meningsfullhet, vilket i sin tur beror på om kunskap och lärande betraktas som viktiga i de grupper man deltar och ingår i”. (s.39)

Enligt det sociokulturella perspektivet och den pedagogiska teoretikern Lev Vygotskij (1896-1934), ses lärandet som ett socialt fenomen, som alltid sker i ett socialt sammanhang i samspel med andra. Det centrala är kommunikation och språkanvändning och det är genom att kommunicera som barnet blir delaktigt i en kommunikation (Säljö, 2000, s. 67). Det är här lärandet blir interaktionistiskt, att lära handlar om samspel och uppstår i mötet mellan individer. Vygotskijs teori har sin utgångspunkt i att utvecklingen sker både inifrån (biologiskt) och utifrån (socialt). Han menar att “Each function in the child’s cultural development appears twice: first, on the

social level, and later, on the individual level; first between people (interpsychological), and then inside the child (intrapsychological)". En central fråga för Vygotskij är språket och relationen mellan tänkande och språk. Han ser språket som det viktigaste kulturella redskapet. Vygotskij menar att språket är *the tool of tools*. (Personlig kommunikation, Eva Hjärne 13 april, 2005.)

Lärande enligt Vygotskij handlar om att lära sig förstå, uppfatta och erfara världen omkring oss. Det som kännetecknar Vygotskijs teori om utveckling och utmaningar är den närmaste proximala utvecklingszonen, nämligen skillnaden mellan det eleven kan själv och det eleven kan tillsammans med andra (Säljö, 2000). "Våra individuella kompetenser härrör från olika former av interaktioner med andra människor. Jag lär mig först tillsammans med andra, det jag sedermera kan göra själv. Mitt inre tänkande har föregåtts av yttre tänkande tillsammans med andra." (Strandberg, 2006, s.11.)

Strandberg beskriver Vygotskijs syn på det sociala lärandet och vikten av olika faktorer som barn behöver ha tillgång till. Eleven måste ha tillgång till sociala rum. Med sociala rum menas de platser där interaktionella aktiviteterna kan äga rum och där det kan finnas utrymme för dialog mellan både barn och lärare. Carlgren och Marton (2002) beskriver det sociokulturella perspektivet som att vi föds in i en kultur, ett språk och ett lärande som handlar om att bli delaktiga i den språkliga och kulturella gemenskapen. Det sociokulturella perspektivet lägger dels tonvikten på samhällets och kulturens förväntningar på barnen och dels på andra faktorer som handlar om god inlärningsmiljö och att situation och sammanhang i sig stimulerar eleven till ett aktivt deltagande, som i sin tur motiverar eleven (Dysthe, 2001).

Språket och tanken hänger ihop och detta skapar en identitet hos individen. När det lilla barnet jollar reagerar mamman och pappan genom att svara barnet. Barnet börjar så småningom se sig själv som en individ genom att det bekräftas genom föräldrarna. Det lilla barnet växer och utvecklas genom samspel med andra individer och den respons som ges från omgivningen. Barnet lär sig vad som är bra och vad som är mindre bra genom att pröva sig fram med språket som redskap. George Mead (1863-1931) anser att språket är gester som påverkar sändare och mottagare och att det är det talade språket som gör oss till människor. Reflektion är nödvändigt enligt Mead för det är då vår identitet skapas. Ex: "Jag är nyfiken. Jag ser dig. Jag ler. Du ler tillbaka. När du ler bekräftar du att jag finns. Jag ser mig!" (Personlig kommunikation, Lars-Erik Berg, 19 april, 2005.)

3.2 Vad är motivation?

I Nationalencyklopedin kan man läsa att motivation är en "sammanfattande psykologisk term för de processer som sätter igång, upprätthåller och riktar beteende. Teorier om motivation förklarar varför vi över huvud taget handlar och varför vi gör vissa saker snarare än andra." (www.ne.se 2004).

Själva ordet motivation kommer från det franska ordet *movere* som betyder röra sig. Det är de processer som sätter människan i rörelse, som ger energi och för henne i en

riktning. Stensmo (1997) föreslår att man kan se en lärare som motivatör, eftersom lärarens uppgift är att sätta elever i rörelse, att föra elever framåt mot bestämda mål.

En av de äldsta motivationsteorierna går långt tillbaka i tiden. Under antiken levde filosofen Epikuros. Han menade att människan strävar efter lust och försöker att undvika olust. Han ansåg att vi människor försöker finna och närma sig mål som är förenade med välbefinnande och att man försöker undvika obehag (Stensmo, 1997).

Gunn Imsen, professor vid Pedagogiska institutet, Norges teknisk-naturvetenskapliga universitet, skriver i sin bok *Elevens värld* (2000) att motivation främjas av olika faktorer. Hennes forskningsarbete handlar främst om inläring, motivation och skolmiljö. Imsen menar att motivation hänger samman med grundläggande värderingar, det handlar om ont och gott, oväsentligt och väsentligt och speglar både individen och den referensram och kultur som finns runt individen för tillfället. Ingen människa är den andre lik, vilket resulterar i att det som gör en individ motiverad inte behöver motivera en annan. Vilja, glädje, plikt, intresse och självförverkligande är några faktorer som Imsen (s.274) anser påverka motivationen.

Håkan Jenner, pedagogikprofessor, skriver i sin bok *Motivation och motivationsarbete* (2004) att ”Motivation är inte en egenskap hos individen, utan en följd av de erfarenheter man gjort och det bemötande man får.” (s.15.) Han skriver på samma sätt att motivation och motivationsarbete handlar kring frågeställningar som ”Vad är vilja att lära?” och ”Vad är vilja till förändring?” (s.37.)

Jenner uttrycker att det finns tre faktorer som i hög grad präglar motivationsprocessen:

- Målet. Verkar det rimligt att uppnå?
- Uppnåendets värde. Är målet tilldragande? Varför ska jag lära mig detta? Kommer jag att ha nytta av detta?
- Misslyckandets sannolikhet. Vilka chanser har jag att lyckas/misslyckas?

Jenner (2004) menar att man med tanke på att motivationen påverkas av avståndet till målet, måste man arbeta med konkreta, åskådliga och kortsiktiga delmål. En av pedagogens uppgifter är att hjälpa eleven att sätta upp realistiska mål. Relationen mellan pedagog och elev måste bygga på trygghet och förtroende, för att eleven ska våga vilja och våga utsätta sig för risker. När eleven sedan nått delmålen kan man omformulera till nya högre mål. Det man kan vinna med detta är att man kan räkna flera delmål än det fastställda slutmålet.

Jenner anser att motivation består av tre samarbetande komponenter: Den första framställer motivation som en inre faktor. Man föreställer sig att det finns något som omedvetet eller medvetet utlöser beteendet eller handlandet. Den andra komponenten framställer handlingssättet som en riktad aktion. Det kan röra sig om yttre mål som exempelvis höga betyg eller beröm från andra människor. Det kan också betyda att målet är en persons upplevelse av att känna inre glädje eller stolthet. Målen är inte alltid tydliga men forskare anser sig ändå ha kunnat visa att yttre respektive inre mål påverkar beteendet på olika sätt. Den tredje aspekten hänger samman med både individens drivkraft och målen. Samspelet mellan personens självförtroende och om man lyckas nå

målen eller inte är av stor betydelse när man går vidare. Jenner beskriver förloppet så här: ”En inre drivkraft, grundad i behov, önskningar eller förväntningar utlöser beteenden eller handlingar riktade mot vissa mål, som kan vara yttre eller inre. Vare sig målen uppnås eller inte, så blir resultatet en modifiering eller förstärkning av den inre drivkraften.” (Jenner, 2004, s.41-42.)

Det är själva sökandet på frågan *varför* som är det egentliga motivationsarbetet, hävdar Jenner. Något man måste tänka på och reflektera över som pedagog är att fråga sig själv om det som jag själv anser vara viktigt och betydelsefullt också är det för den andra (eleven). Samt om det inte är det - varför det? Han menar också att man som lärare måste tycka att det är roligt att möta elever och deras lärande och hålla lågan levande. ”Elevens motivation är en reflektion av pedagogens motivation.” (Jenner, 2004, s. 85.)

Jenner menar också att det är viktigt att se eleven ur ett perspektivseende. Han menar att det syftar till att försöka se världen med elevens ögon, vilket kan innebära att man möter barnet utifrån dennes behov, erfarenheter och upplevelse av omvärlden. När man försöker förstå och möta eleven är det viktigt att ta hänsyn till bakomliggande orsaker till hans eller hennes specifika omständighet. ”Pedagogen måste ha en uppriktig önskan att förstå, utan att för den skull låtsas förstå mer än vad man kan.” (Jenner 2004, s. 25.) Då kan man kanske till och med begripa elevens oförnuftiga tankar, beteenden och handlingar och dessa kan bli möjliga att diskutera.

Doktor William Glasser är en amerikansk psykiater som forskat kring motivation. Enligt Glassers motivationsteori handlar vi utifrån det som för tillfället tillfredsställer vårt behov bäst. (Glasser, 1996) Motivation handlar om hur elever blir tillfredsställda genom belöning. Glasser menar att motivation är den kraft som driver eleven. Kraften kan komma från grundläggande behov, drifter, önskningar och beslut. Det är motivationen som gör det vi gör meningsfullt. Det finns olika teorier om motivation som beskriver varför vi väljer att göra vissa saker framför andra. Vilja, lust, nyfikenhet, glädje, intresse, belöningar är några faktorer som kan skapa motivation hos människor. Olika synsätt eller teorier om lärandet förespråkar olika motivationsteorier (Glasser, 1996).

Han menar att mindre gynnsamma hemförhållanden kan ha ett samband med att elever inte lär, men i huvudsak är det skolan som inte tillfredsställer behovet hos eleven. Istället för att inta en tuff hållning som lärare och kräva att eleverna arbetar i skolan, bör man istället förändra hela strukturen i undervisningen. Glasser har själv studerat undervisning i små inlärningsgrupper med två eller flera elever som arbetat tillsammans. Grupperna hade blandats med låg-, medel- och högpresterande elever. Glasser kom fram till att det kan ha stor betydelse för motivationen att arbeta tillsammans. Han menar att vi bör förändra vår undervisning för att få mer tillfredsställda elever. Han är kritisk till bestraffning. Bestraffning är ingen långsiktig motivationsskapare (s.18). Han menar att en omstrukturering av arbetssättet kan få alla elever att motiveras av följande skäl:

1. Elever kan få en känsla av tillhörighet genom att arbeta tillsammans i inlärningsgrupper på två till fem elever. Läraren bör sätta samman grupperna så att både låg-, medel- och högpresterande elever ingår.

2. Tillhörighet ger den initiala motivationen för elever att arbeta och allt eftersom de vinner framgång i sina teoretiska ämnen, börjar elever som inte tidigare arbetat att känna att kunskap är makt och då vill de anstränga sig mer.
3. De starkare eleverna finner det behovstillfredsställande att hjälpa de svagare, eftersom de vill ha den makt och vänskap som en högpresterande elev åtnjuter.
4. De svagare eleverna finner det behovstillfredsställande att bidra så mycket som de kan till gruppens arbete, eftersom de kan bidra med någon nytta. När de arbetade på egen hand fick de ingen lön för sin möda.
5. Elever behöver inte förlita sig bara på läraren. De kan (och de uppmanas) att till stor del förlita sig på sig själva, sin egen kreativitet och andra gruppdeltagare. Allt detta befriar dem från beroendet av läraren och genom det så får de makt och frihet.
6. Inlärningsgrupper kan tillhandahålla den struktur som hjälper elever att tränga genom den ytlighet som hemsöker våra skolor idag. Utan denna struktur har endast ett fåtal en liten möjlighet att fördjupa sig så pass mycket att de kan göra den viktiga kopplingen att kunskap är makt.
7. Det står grupperna fritt att ta reda på hur man övertygar läraren och de andra eleverna (och föräldrarna) om att de har lärt sig materialet. Lärare uppmuntrar grupperna att presentera bevis (andra än prov) för att materialet har lärts in.
8. Lärare ändrar grupperna regelbundet så att alla elever får möjlighet att delta i en högpresterande grupp. I vissa arbetsuppgifter, men inte alla, får varje gruppdeltagare gruppöng. Högpresterande elever som kanske klagat över att deras betyg drabbas när de får gruppöng brukar ändå genomgående ingå i de grupper som får höga poäng och på så sätt drabbas de inte som individer i långa loppet. Detta skapar också motivation oavsett gruppens styrka. (Glasser, 1996, s. 72-73)

Christer Stensmo, docent i pedagogik och leg. psykolog, skriver i sin bok *Ledarskap i klassrummet* (1997), att motivationsarbetet i skolan är ett förändringsarbete. Som pedagog ska man skapa förutsättningar till att förmå en elev att lära mer, arbeta hårdare eller förändra ett beteende. Läraren ska alltså optimera möjligheterna till lärande (s.103).

K. Sinclair och N. Hutton uttrycker tydligt lärarens roll som motivatör. De har här preciserat de arbetsuppgifter och förutsättningar som krävs för att skapa förutsättningar för en bra inlärmingsmiljö och även preciserat olika faktorer som är betydelsefulla för eleverna.

- **Stimulera engagemang och ansträngning.** Elevernas engagemang och ansträngning stimuleras om de har samma mål som personalen och verksamheten. Eleverna måste vara delaktiga vid olika målsättningar och vid utformandet av olika lokala skolplaner. Personalen på skolan måste tycka om att arbeta med eleverna och uppmuntra samarbete mellan elever-elever, mellan personal-personal och mellan personal-elev. Man måste också ha elevernas intresse som utgångspunkt när man utför sitt arbete som motivatör.
- **Stärkande av undervisningsbetingelser.** För att ett optimalt lärande ska kunna ske måste läraren anpassa undervisningen efter eleven och

dess förutsättningar och behov. Man måste ha en trygg och säker klassrumsmiljö där eleven vågar utsätta sig för risker. Regelbunden feedback är också en förutsättning för ett bra lärande. Eleven måste bli sedd och bekräftad för sitt lärande och de prestationer den utfört.

- **Stöd för individer och grupper.** Alla elever behöver få uppmärksamhet för sina ansträngningar. Detta kan yttra sig i form av beröm eller en belöning. Denna stimulans är en form av yttre motivation vilket kan ha till följd att eleven utför uppgiften, endast för att få beröm eller en belöning. Om syftet för arbetet är själva lösandet av uppgiften är det frågan om inre motivation som t.ex. behovet av att förstå något eller klara av något. Som pedagog är det då viktigt att försöka skapa en balans mellan yttre och inre motivation.
- **Fostran av klassrumsklimat och moral.** Detta bevaras av att man har en positiv attityd till det som sker i verksamheten. Moralen i klassrummet främjas av utmaningar och ansvarstaganden samt hur synlig personalen är för eleverna och hur man synliggör skolans gemensamma värdegrund eller anda (Stensmo, 1997, s.92).

Ference Marton är pedagogikprofessor vid Göteborgs Universitet. Han har under 30 år utvecklat fenomenografin. Den kan kortfattat beskrivas som ”Uppfattningen om världen omkring oss. Man kan även säga att det är en metod att bestämma variationen av de uppfattningar om objekt och händelser i omvärlden som kan återfinnas hos en definierad grupp människor, t.ex. skolbarn.” (Stensmo, 2002, s.115.) Fenomenografi baseras på teorier om kognitivt tänkande. Den kan delas in i fyra nivåer av erfarenhet: Upplevelsen i sig, upplevelsen, erfarenheten och beteendet. Ference Marton anser att variationsteori söker variation i sättet att erfara, d.v.s.. hur olika människor uppfattar sin omvärld. Det som är centralt är *vad* som erfars och inte minst *hur* det erfars (Marton & Booth, 2000, s. 150). Fenomenografin har flera likheter med det sociokulturella synsättet på lärandet, där tonvikten ligger på interaktion och kommunikation. I fenomenografin vill man fånga vilka skilda sätt det finns att uppfatta ett fenomen.

Lars-Åke Kernell är universitetsadjunkt i ämnet didaktik vid Göteborgs universitet. Han menar att den gode läraren bör ha många olika komponenter för att motivera elever till att lära och tillägna sig kunskap. En av de viktigaste komponenterna är att ”skapa en uppmuntrande och tillåtande atmosfär - att skapa lust och glädje” (Kernell, 2002, s. 115). Vidare talar Kernell om vikten av att medvetandegöra för elever syftet med att man ska lära sig något. Om man förstår syftet med en funktion blir man mer motiverad och det känns meningsfullt, vet man motivet så får man motivation (Personlig kommunikation, 13 september, 2006).

3.3 Inre och yttre motivation

Inom motivationsforskningen skiljer man på inre och yttre motivation. Det som är gemensamt för de båda motivationsformerna är att det handlar om förväntan och lust, oavsett om drivkraften kommer inifrån eller utifrån (Imsen, 2000, s.278). En individ kan ta emot påverkan från omvärlden och samtidigt handla utifrån sina egna intressen. Det blir då ett samspel mellan inre och yttre motivation.

Inre motivation

Då en aktivitet sker p.g.a. en inre drivkraft handlar det om inre motivation. Det kan bero på ett biologiskt behov eller en instinkt. Aktiviteten eller inläringen hålls levande genom ett intresse eller genom handlingen i sig. Det blir på så sätt meningsfullt att handla (Imsen, 2000, s. 278).

Den amerikanska psykologen Abraham Maslow (1908-1970) presenterade på 1950-talet sin kända behovspyramid. Han skiljer på bristbehov och utvecklingsbehov. De fysiologiska behoven är föda, vatten, sömn, sex och uttömningar. Till dessa räknas också våra behov av säkerhet, trygghet samt kärlek och gemenskap. Dessa behov kallas för bristbehov och tillfredsställs i syfte att överleva. Utvecklingsbehoven, som tillfredsställandet av självkänsla och självförverkligande, kan man inte tillgodose förrän bristbehoven är uppfyllda (Stensmo, 1997).

Om en elev använder sin upptäckarlust och nyfikenhet vid inläring så är det den inre motivationen som driver dem till det. Inre motivation kan även vara att det finns en inre drift hos eleven att hämta in kunskap för sin egen del, en form av självförverkligande (Stensmo, 1997, s. 97).

Yttre motivation

Yttre motivation drivs av att individen hoppas på en belöning, t.ex. genom verbal positiv förstärkning eller att man har nått upp till ett mål, genom att få bra betyg eller kanske stjärnor. Det kan även vara andra belöningar som t.ex. att läraren säger: *Om ni räknar färdigt till sidan 34 allihop så kan ni få längre rast*, eller föräldrar som säger: *Åt upp fisken nu, så får du glass till efterrätt*.

Imsen säger att det är yttre påverkan som motiverar oss (Imsen, 2000). Bestraffning är motsatsen till belöning och kan innebära att ge någon antingen fysiskt eller psykiskt obehag, som exempelvis åga, tillsägelse, anmärkning eller sänkning av ett betyg.

Beteendemodifikation handlar om att systematiskt använda sig av olika former av belöning i uppfostran och undervisning, med avsikt att förändra elevens beteende i en bestämd riktning (s. 82). Detta bygger på Skinners teori om att ett beteende förstärks genom efterföljande belöning. Skinner menar att allt beteende påverkas av de

konsekvenser det får. Belöningens värde är beroende av det som individen uppfattar som attraktivt.

3.4 Pygmalioneffekten

De medvetna eller omedvetna förväntningar man som lärare har på en elev kan påverka dennes beteende och resultat. Tror läraren att en elev ska klara en uppgift så tror eleven det själv och anstränger sig för att uppnå målet. Man kan också kalla detta för den självuppfyllande profetian.

Jenner menar att goda resultat inte endast bygger på att läraren har goda förväntningar på eleven. Men mot underlag av det man vet, kan man säga att utan pedagogens positiva förväntningar blir det nästan aldrig goda resultat (Jenner, 2004 s.85).

3.5 Attribution

Attributionsforskning betyder ungefär orsaksförklaring, eller tillskrivning. Man kan förenklat säga att attributionsforskningen handlar om hur människor besvarar frågan *varför* (Stensmo, 1997). Detta innebär att människor försöker hitta en orsak till det som sker. Till exempel hur eleven tolkar misslyckanden och framgångar. Vissa elever lägger skulden på sig själva – vissa lägger skulden på yttre omständigheter. Kunskaper om detta ger en bättre förståelse för eleven. Forskning kring hur människor förklarar sin framgång och sina misslyckanden, har visat att människor ofta tar åt sig äran vid framgångar, men tycker att det är yttre faktorer som har påverkat resultatet vid misslyckanden. Jenner menar att detta kan ses som ett försök hos personen att bibehålla en god självbild (Jenner, 2004, s. 57).

Personer med gott självförtroende anser oftast att ett bra resultat på en uppgift beror på inre egenskaper, som t.ex. goda kunskaper och ansträngningar, medan ett dåligt resultat kan bero på en för svår uppgift eller att man har ansträngt sig för lite. En person med sämre självförtroende tycker däremot att man hade tur eller att det var en enkel uppgift att utföra. Som pedagog innebär det att man bör ha en förståelse för vad dålig självkänsla och många misslyckanden kan betyda för en elevs framgångar i livet (Jenner, 2004, s. 29). Jenner säger också att det är pedagogens skyldighet att ha positiva förväntningar på eleven, speciellt om varken eleven själv eller någon annan har det.

3.6 Metakognition

Det är viktigt för eleven att bli medveten om sitt eget och andras lärande. Detta kan man träna genom att värdera sitt arbete i skolan, bl.a. genom att värdera, problematisera, ifrågasätta och kritiskt granska sina egna och andras prestationer. Metakognition är att medvetandegöra sina egna tankeprocesser att iaktta sitt eget tänkande (Imsen, 2000, s.146). Det handlar också om att ta ansvar för sitt eget lärande. Ivar A Björger, akademisk huvudlärare och författare, har presenterat tio centrala punkter som stimulerar elever att ta ansvar för sin egen inläring. Här har vi tagit upp de tre punkter

som vi anser passar till vår undersökning. Ett av målen är att eleven skall vara motiverad för arbetet, ett annat är att han eller hon skall ha kunskap om läroprocessen och den egna läroprocessen. Ett tredje mål är att utveckla elevens självförtroende och personliga trygghet för att kunna ta på sig inlärningsarbetet och att utnyttja sin egen kreativitet (s.149). ”Metakognition är ett område där det kan finnas spännande pedagogiska användningsmöjligheter. Området är viktigt därför att det direkt griper in i en del pedagogiska principer, där vi kanske tagit för givet att alla tänker på samma sätt – något som vi inte alla gör.” (s. 150.)

3.7 Om läsinlärning

Aktivt läsande och skrivande sker först i sammanhang där vi fått möjlighet att skaffa oss en god förståelse, och där vi sporras att uppleva, ta reda på eller vidarebefordra något viktigt, roligt eller spännande. Viktigt är också att vi i läsandet och skrivandet har med oss ett antal frågor som vi vill ha svar på och som vi kan delge någon annan. Det innebär också att vi har någon faktisk mottagare, någon som är i behov av den här informationen, upplevelsen osv. Det flerstämmiga klassrummet bidrar starkt till att uppnå ett sådant aktivt läsande och skrivande. De kommunikativa sammanhang man bör få ingå i för att utveckla sin läs- och skrivförmåga innefattar således också samtalandet och lyssnandet. (Nationella kvalitetsgranskningar 1998, s.109.)

Enligt författarna till den nationella kvalitetsgranskningen 1998 finns det tre anledningar till att vi samtalar, lyssnar, skriver och läser. Den första är att vi läser och skriver endast för att kunna komma ihåg vad andra människor sagt eller tänkt. Andra anledningen är att vi vill sätta det vi läst eller skrivit i ett sammanhang som för oss är meningsfullt. Detta är individuellt, eftersom alla människor har olika intressen och erfarenheter. Vi kan därmed skapa ny kunskap och nytt tänkande. Det tredje motivet till att vi språkar, är att vi måste kunna kontrollera den nya kunskapen genom att reflektera och värdera den ur olika perspektiv. För att utvecklas som läsare krävs det därmed tid och framförallt tillfälle för eleverna att delta i olika sammanhang där det ges möjlighet att få uppleva och tillsammans med andra producera, reflektera och samtala kring det man har upplevt. Skribenterna menar att man skapar förutsättningar för ett meningsfullt lärande ”genom att utmana, skapa höga förväntningar i en stödjande miljö, väcka nyfikenhet och lust hos elever. De elever som inte tycker att undervisningen angår dem eller förstår meningen med arbetet eller blir ointresserade, får svårare att nå målen.” (s.104.)

Meningsfullhet, lust och glädje är fundamental för all inlärning. Barnen måste ha tillgång till människor och material, som stimulerar deras inneboende kreativitet. Lyckan och glädjen de känner av att kunna göra sig förstådda genom språket, antingen muntligen eller skriftligen, skapar en fortsatt nyfikenhet och ger dem en skjuts framåt i sin språkutveckling (Lindö, 2002). Lindö menar att varje barn man som pedagog möter, tänker på sitt eget sätt - barnet utgår från sin egen kunskap och erfarenhet. När man skapar förutsättningar för att barnet ska lära sig att läsa är det därför mycket betydelsefullt att ta reda på barnets intressen, kunskaper och tidigare erfarenheter.

Enligt dokumentet *Att läsa och skriva* (Myndigheterna för skolutveckling, 2003) har begreppet motivation en personlig innebörd för varje individ. Med detta menas att barnen på olika sätt tar till sig en text och gör den betydelsefull på sitt eget sätt. Elevernas uppväxtmiljö är en av de mest betydelsefulla faktorerna i elever läsutveckling. Det innebär t.ex. att böcker och olika texter i barnens hem spelar stor roll för barnens utveckling av sin läs- och skrivförmåga. Eftersom vuxna är barns förebilder, är deras sätt att använda språk och texter central. En viktig faktor är att de vuxna samtalar med barnen om ord och texter. Det är också betydelsefullt att människor i barnens närhet läser högt, sjunger med barnet samt gör dem uppmärksamma på språket. För att utveckla elevens läsförmåga krävs en riklig tillgång på böcker med ett varierat innehåll och det bör vara en bas genom hela grundskolan (Myndigheterna för skolutveckling, 2003).

3.8 Några läsinlärningsmetoder

Helordsmodellen

Helordsinläringen, eller whole-language, innebär att man använder språket i för barnet meningsfulla, naturliga, kommunikativa sammanhang. Man går från helheten till delen och prioriterar innehåll framför form (Lindö, 2002). Efter hand tar man sig an delarna för att senare återknyta till en helhet igen. Läsarens erfarenheter och förförståelse ses som grundläggande för att läsandet skall uppfattas som meningsfullt för barnet (Björk & Liberg, 1999).

Läsning med storbok kan bidra till att ge barnen en stimulerande och rolig läsupplevelse samt hjälpa barn att lära sig att läsa och vidareutveckla läs- och skrivförmågan. Man använder sig av en storbok och tillhörande lillböcker. När man introducerar storboken börjar man med att skapa en förförståelse kring innehållet. Man samtalar om bokens framsida, tittar på bilderna i den och diskuterar kring författaren av boken. Efter detta samtalar man kring vad man tror att boken kommer att handla om o.s.v. Arbetet med storbok kan delas upp i tre faser. Den första, *upptäckarfasen*, går ut på att barnen läser eller låtsasläser boken tillsammans med läraren. Den andra fasen kallas *utforskarfasen*. Då analyserar man storbokstexten tillsammans med läraren. Den tredje fasen kallas för den *självständiga fasen*. Barnen läser eller låtsasläser lillbokens text. Målsättningen för hela arbetsprocessen är att barnen efterhand ska klara av att läsa okända texter och förstå dess innebörd (Björk & Liberg, 1999).

LTG

LTG står för *Läsning på talets grund*. Enligt grundaren till LTG, Ulrika Leimar, är inte LTG en modell eller metod, utan ett förhållningssätt till barns läsinlärning. Ett syfte med LTG är att dra nytta av dynamiken i barngruppen för att kunna stödja de barn som ännu inte lärt sig att förstå och att använda språket. Genom att samtala, leka med språket och lära av varandra, stimuleras och utvecklas elevernas språkliga kompetens (Längsjö & Nilsson, 2004).

LTG innebär att man med utgångspunkt i en gemensam händelse skapar en text tillsammans. Barnens erfarenheter dikteras på tavlan genom att barnen själva föreslår formuleringar. Man jobbar från det kända till det okända. Läraren skriver samtidigt ned det som sägs parallellt som eleverna långsamt uttalar det som skrivs. Därefter körläser alla texten. På så sätt skapas texter som bygger på barnens erfarenheter och som därmed blir meningsfulla. När barnen ser läraren teckna ner deras samtal får de en förståelse för kopplingen mellan örats och ögats språk. Vid nästa tillfälle laborerar lärare och elever med texten. Man läser texten igen och barnen uppmärksammas på vänsterhögerriktning, radbyte och interpunktion (Björk & Liberg, s. 98-99). Så småningom diskuterar man olika begrepp, som långa eller korta ord och meningar. Man kan låta barnen söka stora bokstäver eller vissa ord i texten för att diskutera vidare kring det. Därefter får varje barn ett exempel av texten att arbeta individuellt med. De får läsa texten tillsammans med läraren samt arbeta vidare med ord, bokstäver och andra övningar (Lindö, 2002). Vidare bör eleverna jobba med sin egen självbild och ställa sig frågan; Är jag en god läsare? Man menar också att det är väsentligt att knyta an till elevernas verklighet. Ett exempel är att lyfta ord och händelser och samtala kring dessa (Lyckas med läsning, Läs- och skrivinlärning i Nya Zeeland, 1997).

Avkodningsmodellen

Ingvar Lundberg är en förespråkare för ljudmetoden eller den avkodningsinriktade undervisningen. Denna metod fokuserar inte i första hand på innehållet i en text utan på formen. Att en elev är medveten om språket och dess existens är en förutsättning för att kunna lära sig att läsa. Han hävdar att det är viktigt för elever att bli lingvistiskt medvetna, d.v.s. medvetna om formen av hur ett språk är uppbyggt. Bokstäver måste kunna identifieras för att man skall kunna lära sig att läsa. Detta innebär att man läser varje bokstav och uttalar ljudet samtidigt. Detta kan vara nödvändigt när man läser ett okänt ord, men kan också skapa svårigheter när man läser ord som inte låter som de stavas, t.ex. stjärna. Det är först när barnet har *knäckt koden* som det kan ske en automatisering av själva läsningen, menar Lundberg. Det är viktigt att lägga tid och energi på att uppmärksamma hur bokstäverna ser ut och han framhåller vikten av att träna dem medvetet (Herrlin & Lundberg, 2003).

”För att bli litterat, d.v.s. en god läsare och skrivare, krävs enligt professor Ingvar Lundberg 5000 timmars läsning och skrivning med allvar, mening, funktion och med ett innehåll som eleverna är intresserade av. Det innebär att barn måste få möjlighet att läsa och skriva nästan trekvart om dagen i 20 års tid. För att unga människor ska lägga ner så mycket tid på skrivning och läsning, måste det vara en lustfylld och meningsfull sysselsättning.” (Nationella kvalitetsgranskningar 1998, s.76.)

3.9 Det vidgade textbegreppet

Ett vidgat textbegrepp innefattar förutom skrivna och talade texter även bilder. När man använder sig av det vidgade textbegreppet inhämtas kunskaper och olika förmågor utvecklas genom att använda sig av olika sätt att ta till sig kunskap. Språket lyfts fram som en central del i svenskundervisningen och det vidgade textbegreppet bör finnas med som en röd tråd. Kursplanen i svenska inleds så här: "Utbildningen i ämnet svenska syftar till att ge eleverna möjligheter att använda och utveckla sin förmåga att tala, lyssna, se, läsa och skriva samt att uppleva och lära av skönlitteratur, film och teater." (Kursplanen i svenska, skolverket.) Vi lär även utanför skolans väggar och vägen till kunskap går genom lust och meningsfullhet i större sammanhang. Eleverna skall utveckla sin fantasi och lust att skapa med hjälp av språket, både individuellt och i samarbete med andra. Detta står också i den kursplanen i svenska.

För att stärka elevens självkänsla och för att stimulera barnens inre drivkrafter är det betydelsefullt att använda sig av exempelvis konst, drama, musik, rörelse och lek (Lusten att lära - med fokus på matematik, Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002).

3.10 A, B, C-miljöer

Den nationella kvalitetsgranskningen 1998 hade bland annat som syfte att granska i vilken utsträckning styrdokument, yttre faktorer samt det vardagliga skolarbetet skapar villkor för att alla elever ska ges goda och likvärdiga möjligheter att utveckla sitt läsande och skrivande i olika ämnen och därmed kunskaper i dessa ämnen. I kapitel fem, Läs- och skrivprocessen i undervisningen, kan man läsa om så kallade A, B och C-miljöer i klassrummen.

En A-miljö har en helhetssyn på utvecklingen av läs- och skrivförmågan. Elevers och lärarens egna erfarenheter är det som undervisningen tar sin utgångspunkt i. Eleverna är delaktiga och engagerade. Man försöker söka efter kommunikation vid läsning och skrivning. Ofta har eleverna producerat texterna. Man använder många olika typer av texter som eleverna, antingen genom att berätta, skriva eller måla, arbetar med. Språket är centralt i undervisningen, eleverna reflekterar och uttrycker sig genom språket och på detta sätt skapas nya tankar och kunskaper.

Utmärkande för B-miljön är att det nästan alltid är färdiga läromedel, som inte uppfattas som meningsfulla av eleverna som man använder sig av. Texterna ligger ibland över den nivå som barnet befinner sig i. Lärarna försöker att utgå från elevernas förförståelse och intresse, men lyckas oftast inte. Det är läraren som står för den största delen av kommunikationen i klassrummet eller så fördelar han eller hon ordet till någon av eleverna. Läraren i B-miljön är den enda som ger respons, utvärderar och värderar barnens arbeten. Eleverna skriver oftast av det som andra redan skrivit, eller så fyller de i olika uppgifter i övningsböcker. Eleverna reflekterar och samtalar sällan om vad de lärt sig.

Det som bl.a. utmärker en C-miljö är t.ex. färdighetsträning av olika kunskaper. Man arbetar med enskilda ämnen var för sig. Man använder nästan enbart olika läromedel och som i B-miljöerna medför det att texterna inte lockar eleverna till att vilja läsa för sin egen skull och att de ofta är på en för hög nivå. Klassrumsmiljön är tyst och läromedelsstyrd. Elevernas intressen eller erfarenheter är inget man utgår ifrån. Eleverna är inte delaktiga i arbetet och samtalar nästan aldrig med varandra i klassrummet. Läraren ser sig som den enda som leder undervisningen och eleverna arbetar nästan alltid enskilt med den uppgift som läraren valt. Läraren är den enda som kan alla svar och är den enda som barnen riktar sina texter till.

4. Resultatdiskussion av intervjuerna

Vi har valt att redovisa intervjuerna genom att sammanställa svaren utifrån den ordning som vi ställde frågorna. Vi har tagit ut det som vi upplever som mest väsentligt. Intervjuerna finns ordagrant transkriberade, samt på band. Vi väljer att presentera delar av intervjuerna som vi finner vara relevant och som kan öka vår kunskap om motivationen som drivkraft. Vi kommer också att väva in litteratur och egna åsikter.

För att underlätta för läsaren väljer vi att presentera skolorna och informanterna nedan.

4.1 Informanterna

Vi har intervjuat fyra lärare, som alla arbetar i årskurs 1-3 på två olika skolor. De informanter vi intervjuat fick vi kontakt med under våra respektive vfu-perioder. De är alla kvinnor. Vi tog kontakt med dem via telefon eller via e-post för att fråga om de var villiga att ställa upp på en intervju. Vi presenterade syftet med vår undersökning för dem inför intervjun.

Namnen på våra informanter är fingerade och för att underlätta för läsaren har vi valt att kalla skolorna för Skola 1 och Skola 2. Här ger vi en kort beskrivning av våra informanter och de skolor där de arbetar. Vi beskriver vilket område skolorna ligger i och vi beskriver även lärarna, vilken lärarutbildning de har och hur länge de arbetat som lärare.

Skola 1

De första två intervjuerna gjordes i ett bostadsområde med hög andel invånare som har sitt ursprung i något annat land. Många invånare i stadsdelen har begränsad skolgång och arbetslösheten är hög. Bebyggelsen i området består till största delen av hyreshus. Skolan är en F-6 skola med ca 320 elever.

Lärarna på skola 1

Eivor som precis fyllt 62 år har arbetat som lärare i 40 år. Hon är utbildad lågstadielärare, Montessorilärare och speciallärare.

Lisa är grundskollärare 1-7, med Ma-No-inriktning. Hon är 36 år och har arbetat i 3 ½ år.

Skola 2

De andra två intervjuerna gjorde vi på en F-3 skola i ett område där de flesta elever bor i villa eller radhus. På skolan går ca 300 elever. Där finns få elever med annat modersmål. De flesta lärare som arbetar på skolan har arbetat där länge, flera i mer än 30 år.

Lärarna på skola 2

Siv är 60 år, har varit lärare i 38 år och har läst på lärarhögskolan i Göteborg till lågstadielärare.

Britt har en 3-årig småskollärarexamen och har varit lärare i 37 år. Britt är 58 år.

4.2 Motivationens betydelse för läsinlärning och hur omotiverade elever kan bemötas

På frågan om vad motivation betyder för barnens läsinlärning, svarade tre av lärarna att det var viktigt att barnen tycker att det är roligt att läsa. Alla tyckte också att det är betydelsefullt att läsa mycket för barnen och de använde sig ofta av högläsning ur kapitelböcker för barnen för att skapa ett intresse och lust för böcker. Endast Lisa på skola 1, uttalade att hon tyckte att det var viktigt att eleven förstod innehållet i texten. De andra ansåg att det mest betydelsefulla var att anpassa texterna till elevens läsförmåga. Eivor på skola 1 var den enda av lärarna som tyckte att man skulle utgå från barnets intresse. Hon menade att man ibland behöver locka barnen med böcker och texter som barnen tycker är intressant. Om barnen vill undersöka något och frågar efter en faktabok så får de en sådan. För att stimulera barnen till att fortsätta läsa ansåg Siv på skola 2 att man inte skulle pressa barnen och att det är viktigt att låta eleven försöka på egen hand, utan att hela tiden vara där och hjälpa till. Hon menar också att man inte ska avbryta barnen när de har kommit igång, utan låta dem fortsätta.

När vi talade med informanterna om omotiverade elever och orsaken till varför en elev kan vara omotiverad, sa Eivor att hon tror att mycket kommer från barnens hemmiljö. Det kan exempelvis vara läsvanor, tillgång på böcker samt den fysiska och psykiska hälsan hos hela familjen. Eivor tyckte också att det är viktigt att eleven har förtroende för läraren och att läraren försöker få eleven att förstå att han eller hon är viktig. Lisa på skola 1 menar att språkproblem ofta är orsaken till att barnet kan vara omotiverat samt att uppgiften är för svår för barnet. Lärarna på skola 2 menar att om barnet får en för svår uppgift, så ger de upp och tycker att det är tråkigt att gå vidare.

Inför läsinlärningen bör man som lärare fundera över frågan *varför* eleven ska kunna läsa och därefter fråga sig själv, om det som jag uppfattar som viktigt, även är viktigt för eleven (Jenner, 2004). Jenner säger ”att elevens motivation är en reflektion av pedagogens motivation.” (s. 85.) När man försöker se världen ur barnets ögon är det viktigt att ta hänsyn till hans eller hennes tidigare erfarenheter och upplevelser av omvärlden. Lars-Åke Kernell säger att det är viktigt att klargöra syftet med att kunna läsa för eleverna. Han menar att om man vet motivet, blir man mer motiverad att utföra en uppgift. (Personlig kommunikation 13 september, 2006.)

I Lpo 94 kan man läsa att skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. I kursplanen för svenska kan man läsa att ”När eleverna använder sitt språk – talar, lyssnar, läser, skriver och tänker – i meningsfulla sammanhang, kan de utveckla goda språkfärdigheter”.

Olga Dysthe (2001) menar att viljan att lära beror på upplevelsen av meningsfullhet, vilket i sin tur beror på hur kunskap och lärande betraktas som viktiga i de grupper man

ingår i (s.8). William Glasser (1996) vill att man omstrukturerar hela undervisningen och delar in eleverna i mindre grupper där man blandar hög-, medel- och lågpresterande elever. Han menar att man kan motivera elever genom att tillfredsställa dem genom belöning. Även Vygotskij anser att lärande är ett socialt fenomen, som alltid äger rum tillsammans med andra (Säljö, 2000).

Elevernas uppväxtmiljö är mycket betydelsefull för barns läsinlärning och utveckling. Tillgång på litteratur i hemmet och vuxna som samtalar och uppmärksammar barnen på språk och texter är viktigt. För att kompensera elever som inte har denna erfarenhet/bakgrund bör det finnas tillgång till många olika texter med varierat innehåll, som kan passa de flesta barnen genom hela dess skoltid (Att läsa och skriva, Myndigheterna för skolutveckling, 2003). Alla elever är olika och lär på olika sätt. För att så många elever som möjligt ska lära sig så mycket som möjligt kan man använda sig av det vidgade textbegreppet, där text inte enbart består av skrift utan även bild, dans, drama, film m.m. Detta kan man också läsa i Lusten att lära - fokus på matematik. (Nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002).

Jenner (2004) menar att avståndet till målet påverkar motivationen. Man bör därför tillsammans med eleven sätta upp flera kortsiktiga mål eller delmål och sedan omformulera dem till nya högre mål. Han redogör för tre faktorer som påverkar motivationsprocessen där alla tre står i relation till målet. Den första faktorn är hur rimligt målet är att uppnå. Den andra har att göra med uppnåendets värde. Det är här som nyttan eller syftet med processen uppmärksammas. Är målet viktigt för eleven? Kommer eleven att ha nytta av att nå målet? Det tredje målet innebär tanken på att misslyckas. Vilka är chanserna att man ska misslyckas eller lyckas?

Attributionsforskning handlar om hur människor förklarar varför något hänt eller händer. När man har att göra med en omotiverad elev är det viktigt att försöka ta reda på vilken självuppfattning eleven har och hur han eller hon tolkar misslyckanden och framgångar. Har eleven dåligt självförtroende är risken stor att han eller hon lägger skulden på sig själv. ”Som pedagog innebär det att man bör ha en förståelse för vad dålig självkänsla och många misslyckanden kan betyda för en elevs framgångar i livet.” (Jenner, 2004, s. 29.)

Pygmalioneffekten handlar om de medvetna eller omedvetna förväntningar man som motivatör har på en elev och även elevens egen självbild. Har läraren höga förväntningar på eleven så upplever eleven att målet är rimligt att uppnå och anstränger sig lite till och därmed strävar efter att uppnå det uppsatta målet. Jenner säger att det är lärarens plikt att ha positiva förväntningar på eleven, speciellt om varken eleven själv eller någon annan har det (Jenner, 2004).

I en A-miljö har man som utgångspunkt elevernas egna erfarenheter och intressen. Vi tror att man genom detta kan skapa en positiv läsutveckling, där barnen själva är delaktiga och känner att de har möjlighet att påverka innehållet i undervisningen. En A-miljö har också en helhetssyn på läs- och skrivförmågan och när elever tillsammans med läraren sätter mål och är medvetna om syftet med arbetet, optimeras möjligheterna till en god språkutveckling.

4.3 Lärarens roll i läsinlärningen

Samtliga lärare ansåg att en av rollerna som lärare var att hjälpa barnen att välja böcker som passade deras läsförmåga. Lisa på skola 1 berättade att hennes elever hade olika läromedel som var anpassade till barnens skicklighet i att läsa. ”De som läser bra kan få en bok som är lite svårare och de som är lite svagare får en lättare bok.” Eivor upprepade att barnens egna intressen var mycket viktiga, när hon hjälper barnen att hitta böcker. Hon sa att man kan skaffa sig kunskap om barnets intressen, genom att vara lyhörd i samtal med barnen, så att man kan fånga upp ett intresse, t.ex. fiskar. Siv sa att hon försökte att visa uppskattning och berömma barnen mycket och att man ibland behövde överdriva lite. ”Wow, vad duktigt du är!” eller ”Vad bra det går nu!” Hon sa också att man aldrig ska jämföra barnen med varandra. Britt på skola 2 sa att hon brukade ha genomgångar på tavlan och att hon ibland läser unisont med barnen ur läseboken.

Lärarna menade att det är viktigt att de väljer böcker utifrån elevens läsförmåga, detta anser vi också vara av betydelse, men vi vill samtidigt poängtera vikten av att välja böcker utifrån elevens intresse. Elevens intresse och inre drivkraft gör att inlärningen hålls levande och lärandet blir meningsfullt för eleven (Imsen, 2000). När man utgår från elevens intresse utgår man från elevens inre motivation.

Vi har upplevt att lärarna ger positiv förstärkning genom yttre stimuli, som uppmuntrande ord eller kanske en guldstjärna i läroboken. Den yttre motivationen drivs av att individen hoppas på belöning (Imsen, 2000). Belöningens värde är beroende av det som eleven uppfattar som attraktivt. Vår uppfattning är att lärare i våra vfu-klasser arbetar mycket med att ge positiv förstärkning till eleverna, vilket vi sett att eleverna tagit till sig och då blivit motiverade att fortsätta.

Stensmo (1997) menar bl.a. att lärarens roll är att skapa en trygg och tillåtande klassrumsmiljö, där elevens tilltro till sin förmåga bör vara central. En av målsättningarna måste vara att eleverna ska vara delaktiga vid utformningen av undervisningen. Personalen på skolan måste tycka det är roligt att arbeta med barnen och uppmuntra dem i sitt lärande, bl.a. genom regelbunden feedback. Elever och lärare bör samarbeta och tillsammans sätta upp gemensamma mål. Lärarens roll i elevens läsinlärning bör även vara att samtala med eleverna om hur, varför och att de lär samt att medvetandegöra dem om sina egna och andras tankeprocesser (Imsen, 2000).

4.4 Viktiga faktorer i elevens läsinlärning

När vi ställde frågan *Vilka faktorer anser du vara viktiga i elevernas läsinlärning?* under intervjuerna, förstod informanterna inte riktigt vad vi menade. Vi insåg själva att det är ett vidsträckt begrepp. När vi satte samman frågorna hade vi också problem att formulera dem och på ett tydligt sätt få med vad vi menade. Vi tänkte på yttre faktorer, som t.ex. elevernas uppväxtmiljö, litteratur i hemmet (Att läsa och skriva, Myndigheterna för skolutveckling, 2003) och även på elevens hälsotillstånd och om de fysiska och psykiska behoven hos eleven var tillfredsställda eller inte (Stensmo 1997). För att inte ställa en ledande fråga valde vi därför att endast skriva faktorer och

utelägna *yttre* eller *andra* faktorer. För att förtydliga och förklara vår fråga under intervjuerna gav vi lärarna förslag på yttre faktorer, som exempelvis hälsa, familj o.s.v.

Tre av lärarna svarade att man måste se till elevens bakgrund och familj. En av informanterna sa att det var viktigt att ställa krav på föräldrarna och kräva att de lyssnar på barnen när de läser hemma. Två av lärarna sa att barnen påverkas omedvetet av läsvanor och tillgången på böcker hemma. Siv svarade att det är svårt att få barnen intresserade av böcker när man inte var van vid det hemifrån. ”Jag skall väl inte kalla det för intellektuellt att läsa, för det borde ju alla kunna ta till sig, men för vissa hem är det inte viktigt med böcker, där finns det inte så mycket böcker.” Lisa, som undervisar i en klass där många av eleverna har ett annat modersmål än svenska, svarade att eleven kan ha svårt att lära sig läsa när han eller hon inte förstår orden i texten. Både Britt och Siv svarade att det är viktigt med en mysig och lugn miljö i klassrummet. Tre av lärarna menade att barnens psykiska hälsa var viktig. De menade att när barnet inte mår bra och kanske oroar sig för saker som hänt hemma kan det vara svårt att koncentrera sig i skolan.

En betydelsefull faktor när det gäller elevernas läsinläring är klassrumsmiljön, att det finns ett positivt klassrumsklimat. Vi instämmer med lärarnas tankar om att göra lästillfällena i klassrummet till mysiga stunder, vi tror att det på så vis blir en lustfylld och skön stund, som uppmuntrar till läsning. Ett positivt klassrumsklimat, menar Stensmo (1997), främjar lärandet. Dysthe (2001) säger att de kulturella och samhällets förväntningar är av betydelse och att lärandet bör ske i ett sammanhang för att gynna elevens inläring.

Om ett barn inte verkar motiverat i skolarbetet tror vi att det är viktigt att man som lärare försöker att förstå barnet. Man kan exempelvis börja med att ta reda på om barnets s.k. bristbehov är uppfyllda. Har eleven ätit och sovit ordentligt? Finns det något i dess omgivning som oroar barnet och har man en trygg klassrumsmiljö? (Stensmo 1997.) K. Sinclair och N. Hutton (Stensmo, 1997) menar att en trygg klassrumsmiljö är viktig för att barnet ska våga utsätta sig för risker och våga vilja. Författarna till Nationella kvalitetsgranskningen, 1998, menar att genom att utmana, skapa höga förväntningar i en stödjande miljö väcker man nyfikenhet och lust hos elever. De elever som inte tycker att undervisningen angår dem, förstår meningen med arbetet eller är ointresserade får svårare att nå målen (s.104).

4.5 Hanteringen av olika förkunskaper

Samtliga lärare sa att man bör arbeta utifrån barnets egen nivå och att man ska ta tillvara på det eleven kan och utgå från det. Då det gäller eleverna val av bok hjälper lärarna barnen att hitta en bok som passar dem. Britt från skola 2 säger ”Eleven får välja någon av de här böckerna. Väljer de då en för enkel bok så säger jag till eleven, att han eller hon får ta något som är lite svårare.” Eivor på skola 1, berättade att hon brukar låta eleverna arbeta med att göra egna böcker och att det i hög grad blir på barnets nivå. Hon sa också att alla elever inte behöver träna på allt, utan bara på det de har svårt för eller behöver mer kunskaper i, annars kan det bli tråkigt. Britt svarade att om man redan kan läsa när man börjar skolan, så får man mer läxa att läsa hemma.

Jenner (2004) beskriver det optimala lärandet där lärarens uppgift är att anpassa undervisning utifrån varje elevs förutsättningar och behov. Det är viktigt att ha mål som är realistiska att uppnå, ibland kortsiktiga så att eleven känner att målet känns rimligt. Motivationsarbete måste börja med att förstå var den andre är (Jenner, 2004, s. 25). Detta menar även Rigmor Lindö (2002). Hon menar att vi som pedagoger måste vara medvetna om att alla barn vi möter har olika kunskaper och tidigare erfarenheter. Det är även så här man arbetar i den s.k. A-miljön (Nationella kvalitetsgranskningar, 1998) där pedagogen utgår från elevens förförståelse och egna erfarenheter.

Det som vi observerat som lärarstudenter är att eleverna är på olika sidor i sina arbetsböcker eller har olika svårighetsgrad på läseböckerna. Lärarna är väl medvetna om att alla elever har olika förkunskaper och har kommit olika långt i sin läsinläring. Däremot verkar det som om några av de lärare vi mött inte har tagit fasta på att elever inhämtar kunskaper på olika sätt. Mestadels har undervisningen bedrivits i s.k. B-miljöer, ibland även med inslag av C-miljöer (Nationella Kvalitetsgranskningar, 1998). Något som bl.a. karaktäriserar en B-miljö är att läraren försöker utgå från elevernas nivå och intresse. Det vi har sett är att man, genom t.ex. läsutvecklingsschema, kartlagt elevernas läsförmåga och därigenom kan ge eleverna en bok på rätt nivå. Dessvärre har vi inte lagt märke till att lärarna utgått från elevernas intressen.

4.6 Metoder i läsinläringen

Alla lärarna förutom Lisa använde sig av flera olika läsinlärningsmetoder. Lisa sa att hon använder sig av ljudmetoden samt av nivågrupperingar i klassrummet, där eleverna får sitta i grupper där de är indelade efter läsutvecklingsnivån, så att hon därmed kan gå runt och hjälpa barnen i skolarbetet. Eivor sa att det helt och hållet berodde på eleven vilken metod hon valde att använda sig av. Hon brukade också låta eleverna läsa samma text flera gånger, ”så att det fastnar i huvudet och sätter spår i hjärnan”. Siv och Britt sa att de använder en mix av alla metoder, exempelvis helordsmodellen, LTG och ljudmetoden. Siv sa att hon brukade plocka delar från olika metoder och sätta ihop dem till ett koncept och att hon ofta varierade undervisningen beroende på elevgruppen.

I Lpo 94 kan man läsa att ”Kunskap kommer till uttryck i olika former - såsom fakta, förståelse, färdighet och förtrogenhet - som förutsätter och samspelar med varandra. Skolans arbete måste inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet”. Att man varierar sin undervisning skapar gynnsamma förutsättningar för att så många elever som möjligt kan utveckla kunskaper och förmågor. Alla barn lär sig på olika sätt och att vara öppen och använda sig av flera olika undervisningsmetoder optimerar lärandet. Enligt Ference Marton (2000) uppfattar människan ett och samma fenomen på olika sätt. Om läraren använder sig av exempelvis enbart ljudmetoden kommer eleverna att uppfatta den på flera olika sätt. Den kan passa för några elever och andra kanske skulle ha större nytta av exempelvis helordsmetoden. Imsen (2000) säger att ingen människa är den andra lik, så att det som motiverar en elev behöver inte motivera en annan.

Ljudmetoden eller avkodningsmodellen är en undervisningsmetod som Ingvar Lundberg (2003) är förespråkare av. Han menar att det är viktigt att eleven bli lingvistiskt medveten, d.v.s.. medvetna om hur formen av ett språk är uppbyggt. Denna metod fokuserar inte på innehållet i en text utan på bokstäverna och hur de låter. Han uppmanar lärare att lägga ner mycket tid på detta i undervisningen, för att göra eleverna fonologiskt medvetna genom att träna mycket och ofta. Lundberg menar också att man bör knyta an till elevers verklighet och värdet av att göra läsning till en lustfylld och meningsfull sysselsättning (Lundberg 2003, Nationella kvalitetsgranskningen, 1998).

Vi tror att det ibland kan vara så att man många gånger misslyckas med att göra läsningen till en lustfylld och meningsfull sysselsättning när man fokuserar på att göra eleverna fonologiskt medvetna. LTG modellen är ett alternativ, där man utgår från gemensamma händelser som sedan skrivs ned. Utifrån denna egenproducerade text kan man sedan fortsätta med att gå in på enstaka ord och bokstäver. Vi tror att detta kan göra avkodningsmodellen till en meningsfull läsinlärningsstrategi och skapa motivation hos eleverna.

Utifrån våra kunskaper och erfarenheter är det inte alltid lyckat att nivågruppera eleverna utifrån deras läsförmåga. William Glasser anser att man bör fördela eleverna i mindre grupper där man blandar låg-, medel- och högpresterande elever. Detta kan skapa en känsla av tillhörighet hos dem och generera en lust till att inhämta kunskaper. De starkare eleverna finner tillfredsställelse i att hjälpa de svagare och de svagare märker att kunskap ger makt och detta ökar deras motivation till att lära sig läsa (Glasser, 1996).

4.7 Elevernas medvetenhet om sin egen utveckling och inläring

Informanterna på båda skolorna tyckte att det var ganska svårt att göra eleverna medvetna om sin egen inläring. Lärarna på skola 2 hade läsutvecklingschema och individuella utvecklingsplaner som de brukade använda sig av vid utvecklingssamtal och dylikt. De berättar båda, att det är lättare att visa elevernas skrivutveckling med tanke på att det finns dokumenterat och att man kan tydliggöra skillnaderna lättare. Britt berättade att när eleven hade gått igenom ett visst antal bokstäver så fick han eller hon läsläxa att ta med sig hem. Hon menade att barnen längtade efter läsläxan och att de på så vis kunde lägga märke till sina framsteg. Eleverna på skola 2 arbetade med egen planering och att de där kunde se hur långt de hade kommit. Båda lärarna sa också att de brukade berömma barnen för deras framsteg i läsningen. Eivor på skola 2 betonade att det inte ska vara några märkvärdigheter med att prata med barnen om det de har svårt för. Hon brukar säga till eleverna att ”Det här har du svårt för och behöver träna mer på” eller tvärt om ”Det här kan du, så det behöver du inte träna så mycket på längre.”

I Lpo 94 står det ”Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar sitt eget sätt att lära.” Lars-Åke Kernell (personlig kommunikation, 13 september 2006) talar om hur betydelsefullt det är att göra elever medvetna om sin egen inläring. Han menar att det är viktigt att tydliggöra syftet för eleverna och hävdar att förståelsen av *varför* vi skall göra något, har ett direkt samband med vår motivation och med vår inläring. Håkan Jenner instämmer på denna punkt och menar att man bör hjälpa elever att ställa sig frågan: Varför skall jag lära mig detta, kommer jag att ha nytta av det? Att medvetet arbeta med metakognition ger många möjligheter i det pedagogiska arbetet (Imsen, 2000). Hon menar att vi kan samtala om hur vi tänker, hur vi förstår ett specifikt problem och träna oss på att sätta ord på våra tankeprocesser. En annan aspekt, menar Imsen, är att träna sig på att värdera sina egna prestationer, men även att kritiskt granska sina kamraters arbeten.

Ference Marton (2000) fokuserar på *hur* vi lär och har kommit fram till att alla lär på olika sätt. Förmågor har möjlighet att utvecklas när man t.ex. använder sig av det vidgade textbegreppet. Kunskaper kan inhämtas och genom att använda sig av olika sätt att ta till sig kunskap, ges möjligheter för en större mängd elever att ta till sig kunskapen. I läroplaner och kursplaner lyfts språket fram som en central del i svenskundervisningen och det vidgade textbegreppet bör genomsyra hela undervisningen i alla ämnen, eftersom det kan gynna flertalet av eleverna. I en A-miljö hänger lärandet starkt samman med reflektion, att fundera över vad man tagit till sig och hur det gått till (Nationella kvalitetsgranskningar 1998). När det gäller inläring säger bl.a. Herrlin och Lundberg (2003) att eleverna bör jobba med sin självbild och reflektera över sin egen inläring, i det här fallet sin läsinläring.

Två av informanterna tyckte att det var svårt att visa elevens läsutveckling, eftersom den inte var dokumenterad på papper. Vi tycker att det finns en poäng att ta den moderna tekniken till hjälp. För att tydliggöra barnens läsutveckling kan man använda sig av videokamera och filma dem när de läser. Då kan man på ett tydligt sätt visa för eleven själv och för föräldrarna hur barnet utvecklats.

När vi varit ute på våra vfu-platser har vi inte sett att lärare arbetar med att medvetandegöra elever om hur, att och varför man lär. Det är vid enskilda tillfällen vid t.ex. matematikgenomgångar på tavlan som läraren kanske ställer frågan: Hur tänkte du nu? I dessa lägen får eleven träna sig på att sätta ord på hur han/hon gjorde. Lärarna visar ibland eleverna att de har kommit så eller så långt i boken, men de har inte reflekterande samtal i syfte att medvetandegöra eleven om dess egna utveckling och inläring. Vår erfarenhet är också att eleverna nästan uteslutande arbetar med egna planeringar. Att ta ansvar för sitt eget lärande hänger samman med planeringen i viss mån, men det handlar om mer än att bocka av det man hunnit med. Vi menar att denna form av planering och eget arbete inte ger utrymme till någon djupare reflektion hos eleven.

5. Avslutande diskussion

Syn på lärande

Utifrån våra tidigare erfarenheter och de observationer vi gjort under våra vfu-perioder, anade vi att den information som informanterna förmedlade till oss inte skulle komma att stärka våra kunskaper om motivation och vad det är som kan stimulera elevers läsinläring. Vad vi kommit fram till i denna studie är att det finns en skillnad i vad lärare säger och vad litteratur uttrycker om vad som motiverar elever i sin läsinläring. Vår tolkning är att lärarnas syn på kunskap tillhör den individuella konstruktivistiska kunskapssynen med inslag av det behavioristiska synsättet, medan litteraturen är mer inriktad på det sociokulturella perspektivet. Flera av författarna menar att undervisningen blir mer meningsfull när vi lär i samspel med andra, genom t.ex. grupparbeten med elever som befinner sig på olika nivåer i sin läsutveckling.

Läsinläring

I inledningen av detta arbete tar vi upp frågan om faktorer som kan påverka elever i deras möjlighet att lära sig läsa. De lärare vi intervjuat hade liknande syn på läsinläringen. Tre av våra fyra informanter använde flera olika metoder, vilket vi även sett under våra vfu-perioder. Detta tror vi är en fördel i undervisningen. I litteraturen som vi valt i detta arbete, är författarna ofta förespråkare för en specifik metod. Vi tycker att det är viktigt att reflektera över att det som är den ultimata inlärningsmetoden för en elev, inte behöver vara det för en annan. Detta var också det sätt som flera lärare arbetade utifrån, men vi tror att vissa lärare ibland fokuserar på ord och bokstäver istället för att se helheten och därefter gå in på delarna.

Använder man sig av ett holistiskt synsätt, där språkutveckling är huvudsyftet med undervisningen, kan man fånga elevernas intresse och därmed låta eleverna vara delaktiga i läsinläringen. Har man tillsammans med eleverna klargjort syften och mål med att kunna läsa, kan man stimulera elevens inre motivation och öka deras läslust. Även elevers egna texter och det eleverna säger, skriver och läser är betydelsefullt. Vår uppfattning är att man kan lära sig läsa genom att skriva och att man kan lära sig att skriva genom att läsa.

Vi menar också att det kan vara angeläget att fokusera på innehåll och kommunikation i läsinläringen. Genom ett sådant arbetssätt är vår vision att eleverna ser en mening med själva läsandet och att det i sin tur motiverar eleverna till att läsa mycket och med glädje.

Klassrumsklimat

Under våra vfu-perioder har vi lagt märke till att undervisningen till stor del sker individuellt. Detta medför att ett interaktionistiskt arbetssätt blir svårt att genomföra. När eleverna nästan uteslutande arbetar individuellt, skapar det lite utrymme för samtal och samspel mellan eleverna. Utifrån samtal med lärarna och observationer i klasserna har vi förstått att vissa lärare vill ha tyst och lugnt i klassen, utan småprat och

samarbete. Vår erfarenhet säger oss att det *är* viktigt med lugn och ro i klassrummet. Skolan är barnens och lärarens arbetsplats. De tillbringar en stor del av dagen i klassrummet och det måste ske i en lugn miljö. Detta tror vi är ett dilemma som man tampas med som lärare. Vissa barn lär bättre individuellt och blir störda av småprat i klassrummet. Detta anser vi att man som pedagog bör vara observant på, så att vissa, kanske lättstörda elever inte blir åsidosatta. Vi tror ändå på ett interaktionistiskt arbetssätt, där elever samtalar och lär av varandra, men denna undervisningsform måste ske med ramar, under strukturerade former.

Metakognition

Genom att använda dialog och kommunikation i undervisningen tror vi att det även ges tillfälle att medvetandegöra elever om sin egen inläring. Detta var den fråga som vi anser att lärarna inte alls verkade reflektera kring. Under vår vfu har vi inte lagt märke till att det tillämpades några metakognitiva samtal alls i klasserna. Lärarna samtalar inte med barnen om syftet med olika uppgifter, som exempelvis *varför* de ska lära sig att läsa. Lars-Åke Kernell menar att när eleven förstår varför man ska göra en uppgift, blir han eller hon motiverad och detta skapar meningsfullhet (Personlig kommunikation, 13 september, 2006). Vi tror att regelbundna samtal om hur, varför och att man lär bör vara en naturlig del i undervisningen.

Förståelse och förtroende

Jenner menar att man inför all läsinläring bör försöka ta reda på var eleven är samt skapa en trygg relation, där eleven kan pröva och tillåta sig att misslyckas. Ett tryggt och positivt klassrumsklimat, menar även Stensmo (1997) och Kernell (2002) främjar lärandet. En av lärarna vi intervjuade menade att vi inte skulle undvika att tala med elever om svårigheter. Trygg miljö och förtroende för läraren är viktigt för att kunna ta emot kritik, menade hon. En elev som känner sig sedd och blir bekräftad förstår nog, menade hon, att han eller hon är betydelsefull ändå, trots sina brister. Vi anser också att detta är en angelägen del i vår lärarroll, att på ett förtroendeingivande sätt samtala med eleven om dess eventuella svårigheter.

Meningsfullhet

Flera av de författare vi tar upp i vårt arbete, menar att det är viktigt att knyta an till elevens verklighet och att motivation skapas vid upplevelsen av att det man håller på med är meningsfullt. För att undervisningen skall uppfattas som meningsfull för eleverna är det betydelsefullt att eleverna får vara delaktiga. Det kan dels handla om utformningen av undervisningen och dels om innehållet i undervisningen. Jenner (2004) anser att det är själva sökandet på frågan *varför* som är det egentliga motivationsarbetet. När man som pedagog ska motivera syftet med en uppgift är det viktigt att ställa frågan: Hur kommer eleven att uppfatta uppgiften? Är målet betydelsefullt för barnet? Vad vinner barnet på detta?

Inre och yttre motivation

Glasser (1996) säger att vilja, lust, nyfikenhet, glädje, intresse, belöningar är några faktorer som kan skapa motivation hos människor. Att använda sig av elevens intresse i undervisningen kan vara ett sätt att skapa inre motivation. I rollen som motivatör, som vi anser vara en av lärarens uppgifter, bör man tänka på att utgå från elevers delaktighet och intressen och likaså tänka på att anpassa undervisningen utifrån varje elevs förutsättningar och behov (Jenner, 2004).

Att utgå från elevens intresse kan vara svårt i många undervisningssituationer när barnet kanske är helt ointresserad av exempelvis geometri. Att istället använda sig av yttre stimuli som stjärnor eller uppmuntrande ord kan skapa en positiv stämning kring det som inte intresserar barnet. Våra erfarenheter säger oss att positiv förstärkning och beröm är något vi alla behöver. Vi tror också att det överensstämmer med det som bl.a. Skinner poängterar, att positiv förstärkning är effektivare än negativ förstärkning. I litteraturen tas det även upp att positiv förstärkning är bättre än negativ, det ger mer långsiktiga effekter om man ger positivt beröm. Den yttre motivationen, den som kommer av yttre stimuli, genom exempelvis en guldstjärna, klapp på axeln eller verbal upmuntran är det som informanterna talade om när vi frågade om hur de motiverade sina elever. Detta är enligt behaviorismen det som får människan att upprepa ett visst beteende och vid negativ förstärkning minskar sannolikheten att vi upprepar detta beteende (Säljö, 2000). Våra erfarenheter säger oss att positiv förstärkning har en betydande inverkan på elever och vi tror att det är ett sätt att motivera dem i sin läsinläring och i all annan undervisning.

Realistiska mål

Vi tror det är väsentligt att sträva efter att tillsammans med eleven sätta upp realistiska mål. Detta menar även Jenner (2004) är betydelsefullt. Ansvaret att lägga nivån på en lagom nivå ligger på pedagogen och målen bör vara kortsiktiga och relevanta för att eleven inte skall känna att målen är övermäktiga. ”Hellre räkna framstegen än ständigt mäta sträckan till målet!” (Jenner, 2004, s.46.)

Förväntningar

Viktiga aspekter för motivation är det pedagogiska mötet mellan barn och pedagog samt de förväntningar som pedagogen ställer på barnet, medvetet eller omedvetet. Pygmalioneffekten handlar om att läraren bör ha positiva förväntningar på eleverna. Vi ser det som att man som pedagog måste ha medvetenhet kring detta och visa tilltro till sina elever. Jenner (2004) menar att det är lärarens skyldighet att ha positiva förväntningar på eleven, speciellt om eleven inte själv har det.

Självförtroende

Jenner (2004) menar att faktorer som att möta eleven utifrån dennes behov, erfarenhet och upplevelse direkt påverkar förståelsen för eleven och i sin tur också motivationen hos eleven. Attributionsfaktorn är viktig att ta hänsyn till i mötet med eleven i undervisningen. Elever med bra självförtroende har lättare för att ta ett misslyckande

och många gånger skyller de på yttre omständigheter. Att möta ett barn som har rader av misslyckanden bakom sig och skapa motivation, lust och nyfikenhet hos dem kan många gånger vara svårt. I Nationella kvalitetsgranskningar (2001-2002) kan man läsa att för att stärka elevens självkänsla och för att stimulera barnens inre drivkraft kan man i undervisningen använda sig av exempelvis konst, drama, musik, rörelse och lek, d.v.s. det vidgade textbegreppet.

Lärarens roll

I artikeln *Lärarytelse viktigt men inte tillräckligt för att nå alla elever* (Skolverket, 2006) kan man läsa att elevernas lust har samband med lärarens lust att vara lärare. Studien visar att lärarens lust att vara lärare är en viktig faktor för att främja elevernas lust att lära och därmed skapa goda förutsättningar för elevernas lärande och resultat. Jenner (2004) hävdar också att man som lärare måste tycka att det är roligt att möta elever och deras lärande och hålla lågan levande och att "Elevers motivation är en reflektion av pedagogens motivation." (s. 85.)

Vår vision är att elever skall få en positiv inställning till läsning och känna att de läser för sin egen skull och inte bara för att få en stjärna i slutet av boken. Vägen till att lära sig läsa anser vi bör vara varierad och anpassad utifrån elevens intresse och nivå. Vi vill att läsning skall vara meningsfull och lustfylld. Genom en flerstämmig undervisning, med delaktiga elever, i en trygg skolmiljö, hoppas vi att detta inte enbart är en vision, utan att det även kan bli en del av vår framtida verklighet.

Didaktisk relevans

Vårt syfte med examensarbetet var att ta reda på hur verksamma lärare gör för att motivera elever i sin läsinlärning. Vi fokuserar även på vilka faktorer som kan vara betydelsefulla för redan verksamma lärare och för oss blivande lärare att känna till. För vår del har denna undersökning gett oss en både djupare och bredare kompetens kring hur man som pedagog kan göra för att motivera elever.

Vi hoppas att vår undersökning kan bidra till att lärare blir mer medvetna om motivationens betydelse i all inlärning och då specifikt i läsinlärningen. Vi kommer att vara stärkta av den kunskap som vi erhållit under examensarbetet och kommer att känna oss betydligt mer rustade inför vår kommande yrkesroll som lärare för de yngre åldrarna.

Vi har ökat vår medvetenhet kring yttre och inre motivation och tror att vi i vår framtida profession kommer att ha nytta av den kunskapen. Vi har fått en insikt i hur vi kan utgå från elevens intresse och delaktighet. Detta arbetssätt kan komma att gynna elevens inre motivation, så att den kan bli en drivkraft i skolarbetet.

I vårt resultat kom vi fram till hur betydelsefullt det är med positiv förstärkning för elevens motivation, även om det kanske inte var helt nytt för oss, så har vi fått en större insikt i detta.

Våra visioner är att våra blivande kollegor kommer att kunna ta del av vår undersökning och ta till sig det som de känner är relevant för dem. Förhoppningsvis genererar uppsatsen till nya insikter och tankar för deras del, precis som det gjort för oss.

Förslag till fortsatt forskning

I inledningen tar vi upp att det uppmärksammats att många elever går ur skolan med otillräckliga kunskaper i svenska. Vi menar att det finns all anledning att forska ytterligare kring orsaken till detta.

Under arbetets gång har vi förstått att elevers motivation delvis hänger samman med lärarens arbetssätt. Ett förslag på fortsatt forskning kan vara att göra en studie där man undersöker hur lärare arbetar. Exempelvis kan studien inrikta sig på hur lärare gör elever delaktiga i undervisningen eller hur lärare medvetet arbetar för att göra undervisningen meningsfull för eleverna.

Vår undersökning har handlat om hur man motiverar elever i deras läsinlärning, en annan undersökning kan kanske inrikta sig mer på motivation inom matematik, eller om motivation i allmänhet i undervisningen. Det hade också varit intressant att göra en studie i de högre årskurserna, t.ex. sista året i grundskolan. Här kunde man exempelvis studera hur lärare arbetar för att motivera elever i ämnet svenska.

Källförteckning

Litteratur

Att läsa och skriva - En kunskapsöversikt baserad på forskning och dokumenterad erfarenhet Myndigheten för skolutveckling (2003)

Björkgren, Ivar M, (2002) *17 hemliga råd om inläring*. Brain Books.

Björk, Maj & Liberg, Caroline (1999) *Vägar in i skriftspråket tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och kultur

Dysthe, Olga (Red.). (2001). *Dialog, samspel och lärande*. Studentlitteratur. Lund

Ekdahl, Niklas m fl (2006) *Våra drömmars skola*. Hjalmarson & Högberg Bokförlag

Glasser, William (1996) *Motivation i klassrummet* Malmö: Skogs Grafiska AB

Gilje, Nils & Grimen, Harald (1992) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Diadlos

Hwang, Philip & Björn Nilsson (1995) *Utvecklingspsykologi, från foster till vuxen* Stockholm: Natur och kultur

Imsen, Gunn (2000). *Elevens värld. Introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur

Jenner, Håkan (2004) *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*, Myndigheten för skolutveckling, Liber, Kalmar

Kernell, Lars-Åke (2002) *Att finna balanser*. Lund: Studentlitteratur

Lindö, Rigmor (2002) *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i ett didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur

Lpo 94. (2001) *Läroplaner för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna*. Utbildningsdepartementet. Stockholm.

Lundberg, Ingvar & Herrlin, Katarina (2003) *God läsutveckling*. Stockholm: Natur och kultur

Lyckas med läsning. (1997) *Läs- och skrivinläring i Nya Zeeland*. Bonnier utbildning.

Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd (2004) *Om läs- och skrivlärande förr och nu*. IPD-rapport nr 2004:05 Institutionen för pedagogik och didaktik, Göteborgs universitet.

Lusten att lära - fokus på matematik. Nationella kvalitetsgranskningar (2001-2002)

Marton, Ference & Carlgren, Ingrid (2002) *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförbundet

Marton, Ference & Booth, Shirley (2000) *Om lärande* Lund: Studentlitteratur

Nationella kvalitetsgranskningar (1998, 1999:94)

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

Stensmo, Christer (1997) *Ledarskap i klassrummet*. Studentlitteratur: Lund

Strandberg, Leif (2006) *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Nordstedts akademiska förlag.

Stukat, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv* Stockholm: Prisma

Våra drömmars skola. (2006, 14 maj) *Dagens Nyheter debatt*

Öhlander 1999: Deltagande observationer, I Kaijser, L & Öhlander, M (red). *Etnologiskt fältarbete*. Lund: Studentlitteratur

Digitala källor

Kursplan i svenska,

<http://www.skolverket.se/sb/d/618;jsessionid=EEBFD3BCA2EDD650A98F209BAD8220B0>

www.svt.se

Lärarytelse viktig men inte tillräckligt för att nå alla elever, 12 september 2006
<http://www.skolverket.se/sb/d/1271/a/7084>

Nationalencyklopedin (2004) www.ne.se

Föreläsningar

Berg, Lars-Erik (19 April 2005)

Hjörne, Eva (13 april 2005)

Kernell, Lars-Åke (13 september 2006)

Andra källor

Intervjuer med fyra lärare

Bilaga

Intervjufrågor

1. Vilken utbildning har du?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Vad innebär motivation för dig när det handlar om läsning/läsinlärning?
4. Vilken är din roll i elevernas läsinlärning?
5. Vad tror du gör ett barn omotiverat?
6. Vad gör du om du märker att en elev är omotiverad?
7. Vilka faktorer anser du vara viktiga i elevens läsinlärning?
8. Hur hanterar du att elever har olika förkunskaper?
9. Vilka metoder använder du i elevernas läsinlärning?
10. Hur gör du eleverna medvetna om sin egen utveckling och inlärning?