



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Läsmotivation och läsutveckling i årskurs 3

- En kvalitativ intervjustudie med lärare -

Sandra Eriksson

Självständigt arbete: L3XA1A

Handledare: Lars-Erik Olsson

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: VT18-2930-016-L3XA1A

Sammanfattning

Svensk titel: **Läsmotivation och läsutveckling i årskurs 3: En kvalitativ intervjustudie med lärare**

Engelsk titel: **Reading motivation and reading development in grade 3: A qualitative interview study with teachers**

Författare: Sandra Eriksson

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Lars-Erik Olsson

Examinator: Ulla Berglindh

Rapportnummer: VT18-2930-016-L3XA1A

Nyckelord: motivation, läsmotivation, läsutveckling, grundskolan

Svenska elevers prestationer i läsförståelse och läsförmåga har försämrats sedan början av 2000-talet det visar PISA¹ och PIRLS² undersökningarna. PIRLS 2016 visar att elever med mer positiv attityd till läsning presterar bättre i läsförståelse (Skolverket, 2016; Skolverket, 2017a). Dessutom anses läsning innefatta både läsförmåga och läsmotivation (Cambria & Guthrie, 2010). Därtill ses motivation som en central aspekt för lärande (Ryan & Deci, 2000). Därmed växte tanken om på vilket sätt motivation bidrar till elevers läsutveckling och vad som påverkar elevers läsmotivation. Det utvecklades till examensarbets syfte om att bidra med kunskap om på vilket sätt lärare i grundskolans tidiga år beskriver motivation samt läsmotivation och dess relation till elevers läsutveckling. Syftet var även att undersöka vad lärare uppfattar påverkar elevers läsmotivation. Därmed arbetades följande frågeställningar fram:

- På vilket sätt beskriver lärare i årskurs 3 motivation samt läsmotivation?
- Vad uppfattar lärare i årskurs 3 påverkar elevers läsmotivation?
- På vilket sätt beskriver lärare i årskurs 3 relationen mellan elevers läsmotivation och deras läsutveckling?

Examensarbetet är en kvalitativ intervjustudie. Det empiriska materialet samlades in genom semistrukturerade intervjuer med sex verksamma lärare i årskurs 3 vid två skolor. Intervjuerna spelades in och transkriberades. De transkriberade intervjuerna analyserades utifrån en tematisk innehållsanalys för att finna gemensamma ”drag” i respondenternas svar. Därefter kategoriserades dessa ”drag” och blev de teman som analysen frambringande.

Resultatet av den genomförda studien visar att motivation samt läsmotivation beskrivs som en inre drivkraft. Studien visar även att hög eller låg motivation samt läsmotivation bestäms av den inre drivkraften. Dessutom visar resultatet att lärare uppfattar att det finns flertalet faktorer som påverkar elevers läsmotivation både positivt och negativt. Några av dessa faktorer är varierande lärandeaktiviteter, läsande förebilder, lässvårigheter, elevers egna val och intresse. Därtill visar resultatet att innehållet i läsmotivationen påverkar elevers läsutveckling. För att stimulera elevers läsmotivation är det viktigt att se till elevernas olika förutsättningar och att arbeta varierat med- och engagera sig i elevers läsning.

¹Programme for International Student Assessment, mäter 15 åriga elevers kunskaper i naturvetenskap, matematik och läsförståelse (Skolverket, 2016).

² Progress in International Reading Literacy Study, mäter läsförmågan och attityder till läsning hos elever i årskurs 4 (Skolverket, 2017a).

Innehåll

1. INLEDNING	1
1.2 SYFTE	1
1.3 FRÅGESTÄLLNINGAR.....	1
2. BEGREPPSDEFINITION	2
2.1 BEGREPPET MOTIVATION	2
2.2 BEGREPPET LÄSMOTIVATION	2
2.3 BEGREPPEN LÄSNING OCH LÄSUTVECKLING.....	2
2.4 BEGREPPET TEXT.....	2
3. BAKGRUND	3
3.1 STYRDOKUMENT	3
3.2 INTERNATIONELLA KUNSKAPSUNDERSÖKNINGAR OCH EFFEKTER AV DEM	3
4. TEORETISK ANKNYTNING	4
4.1 MOTIVATION	4
4.1.1 Inre- och yttre motivation	5
4.1.2 Läsmotivation	6
4.2 LÄSNING OCH LÄSUTVECKLING	6
5. TIDIGARE FORSKNING	8
5.1 BARNS LÄSMOTIV RELATERAT TILL MOTIVATION	8
5.2 MISSGYNNANDE FAKTORER FÖR LÄSMOTIVATION OCH LÄSUTVECKLING.....	8
5.3 GYNNSAMMA FAKTORER FÖR LÄSMOTIVATION OCH LÄSUTVECKLING.....	9
6. METOD	11
6.1 DATAINSAMLINGSMETOD	11
6.2 URVAL AV DELTAGARE	11
6.2.1 Tabell över medverkande lärare	12
6.3 URVAL AV UNDERLAG TILL STUDIEN.....	12
6.4 GENOMFÖRANDE	13
6.5 VALIDITET, RELIABILITET OCH GENERALISERBARHET.....	13
6.6 FORSKNINGSETIK.....	14
6.7 VERKTYG VID ANALYS	15
7. RESULTAT	16
7.1 HÖG MOTIVATION OCH LÄSMOTIVATION	16
7.2 LÅG MOTIVATION OCH LÄSMOTIVATION	16
7.3 NEGATIVA FAKTORER FÖR LÄSMOTIVATION	17
7.3.1 För svåra texter.....	17
7.3.2 Avsaknad av läsande förebilder.....	17
7.3.3 Svårigheter av någon form	17
7.4 POSITIVA FAKTORER FÖR LÄSMOTIVATION	18
7.4.1 Elevers möjlighet till egna val.....	18
7.4.2 Utgå ifrån- och ta till vara på elevers intressen.....	18
7.4.3 Anpassa texter efter elevers nivå.....	19
7.4.4 Lärares engagemang i elevers läsning.....	19
7.4.5 Läsande förebilder.....	20
7.4.6 Digitala verktyg vid läsning.....	20
7.4.7 Berätta om böcker- och höra andra berätta om böcker.....	20
7.4.8 Läsmetoder	21
7.4.9 Tillgång till böcker.....	21
7.4.10 Varierande lärandeaktiviteter.....	22
7.5 LÄSMOTIVATION OCH LÄSUTVECKLING.....	22
7.6 SAMMANFATTNING AV RESULTAT	23

8. DISKUSSION	25
8.1 METODDISKUSSION	25
8.2 RESULTATDISKUSSION	26
8.2.1 Motivation och läsmotivation	27
8.2.2 Faktorer som påverkar elevers läsmotivation.....	28
8.2.3 Läsmotivation och läsutveckling vad gynnar vad.....	30
8.2.4 Studiens resultat relaterat till PISA och PIRLS.....	31
8.3 SLUTSATSER	32
9. DIDAKTISKA ASPEKTER OCH REKOMMENDATIONER	32
10. VIDARE FORSKNING	33
REFERENSLISTA	
BILAGA 1 - SAMTYCKESFORMULÄR	
BILAGA 2 – INTERVJUGUIDE	
BILAGA 3 – UTDAG UR TRANSKRIBERING AV INTERVJU	

1. Inledning

Under min studietid vid Göteborgs Universitet har det till och från tagits upp att elevers prestationer i läsförståelse och läsförmåga försämrats. Ett intresse för vad som kan påverka elevers läsning har därför växt hos mig. Vidare har även begreppet motivation, vad det är som motiverar en individ till att genomföra handlingar fascinerat mig. Därför handlade min tidigare genomförda forskningsöversikt om formativ bedömnings påverkan och relation till elevers motivation, läsmotivation och läsutveckling. Denna kvalitativa studie tar avstamp i min tidigare forskningsöversikt, men fokus riktas mer mot läsmotivation och läsutveckling.

Det finns flera erkända motivationsteorier och en av dem är *self-determination theory on intrinsic-/extrinsic motivation* det vill säga *den självbestämmande motivationsteorin om inre-/yttre motivation*. Teorin förklarar motiverat beteende antingen i form av inre motivation det vill säga självbestämt eller genom yttre motivation det vill säga påverkan av utomstående kontrollerande faktorer (Ryan & Deci, 2000). Cambria och Guthries (2010) ser läsmotivation som självförtroende, hängivenhet- och vilja att läsa. De menar även att läsmotivation och läsförmåga går hand i hand för en gynnsam läsutveckling. Vidare ser även Nyström (2002) i sin avhandling läsning som *läsning = avkodning X förståelse X motivation*. Motivation ses som nyckel till lärande (Cambria & Guthrie, 2010; Ryan & Deci, 2000).

Svenska elevers prestationer på de senare årens internationella kunskapsundersökningar PISA samt PIRLS har haft en negativ trend. Vid PISA 2012 och PIRLS 2011 var prestationerna i läsförståelse och läsförmåga de lägsta någonsin. Dock visar PISA 2015 och PIRLS 2016 på en uppgång. Däremot är prestationerna fortfarande sämre än vid kunskapsundersökningarnas start i början av 2000-talet (Skolverket, 2016; Skolverket, 2017a). I statens offentligt utredning (SOU 2012:10) tydliggör Rosén att de sämre prestationerna på PIRLS sedan 2001 måste analyseras och att åtgärder behöver vidtas för att förbättra svenska elevers läsförståelse. Fredriksson (2017) instämmer i att åtgärder behöver vidtas för att nå de höga resultaten i början av 2000-talet och för att resultaten på PISA 2015 inte enbart ska bli en engångsföreteelse.

Med det ovan nämnda som bakgrund utvecklades mitt intresse för att undersöka lärares i grundskolans tidiga år uppfattningar kring motivation, läsmotivation, vad de menar påverkar elevers läsmotivation och läsutveckling. Detta blir även intressant att undersöka med tanke på att skolans uppdrag är att undervisningen ska stimulera elevers vilja och intresse att läsa (Skolverket, 2017b).

1.2 Syfte

Syftet med studien är att belysa vad verksamma lärare i årskurs 3 uppfattar att motivation och läsmotivation innefattar. Syftet är även att utveckla kunskap angående vad de beskriver påverkar elevers läsmotivation samt att undersöka relationen mellan läsmotivation och elevers läsutveckling.

1.3 Frågeställningar

- På vilket sätt beskriver lärare i årskurs 3 motivation samt läsmotivation?
- Vad uppfattar lärare i årskurs 3 påverkar elevers läsmotivation?
- På vilket sätt beskriver lärare i årskurs 3 relationen mellan elevers läsmotivation och deras läsutveckling?

2. Begreppsdefinition

I detta avsnitt presenteras kortfattat de centrala begrepp och definitioner som studien tar sin utgångspunkt i. Det görs en närmare redogörelse över begreppen motivation, läsmotivation samt läsning och läsutveckling utifrån tidigare forskning i avsnitt 4 teoretisk anknytning.

2.1 Begreppet motivation

Motivation är ett omfattande och komplext begrepp vilket bland annat har medfört att det finns flera och olika motivationsteorier (Giota, 2006). För att avgränsa studien har begreppet motivation definierats och använts utifrån motivationsteorin *self-determination theory on intrinsic-/extrinsic motivation* det vill säga *den självbestämmande motivationsteorin om inre-/yttre motivation*. Inom denna motivationsteori anses individers handlingar antingen var inre- eller yttre motivation. Inre motivation innebär att individers handlingar är frivilliga och att de utgår från det egna genuina intresset och egna viljan. Yttre motivation innebär att en individs handlingar är kontrollerade av yttre faktorer såsom andras krav eller en specifik målsättning. Inre- och yttre motivation anses finnas simultant hos individer (Ryan & Deci, 2000).

2.2 Begreppet läsmotivation

Läsmotivation definieras som tre aspekter *intrest, confidence* och *dedication* vilket motsvarar *intresse, självförtroende* och *hängivenhet*. Intresse innebär individers inre vilja att läsa och kopplas samman med självförtroende och tron på den egna förmågan. Hängivenhet innebär att individer är motiverade till att läsa för att det kan ge dem personlig vinning. De tre aspekterna anses samverka hos individer (Cambria & Guthrie, 2010). I denna studie kopplas läsmotivation samman med den självbestämmande motivationsteorin om inre- och yttre motivation. På vilket sätt det görs framgår i den mer utförliga redogörelsen i avsnitt 4 teoretisk anknytning.

2.3 Begreppen läsning och läsutveckling

I denna studie ses begreppet läsning som *läsning = avkodning X förståelse X motivation* (Nyström, 2002). Läsning är en komplex förmåga och motivation anses vara en central del som samverkar med avkodningsförmågan och läsförståelsen (Cambria & Guthrie, 2010; Westlund, 2013). Läsutveckling definieras som i Liberg (1990) det vill säga att barns läs- och skrivutveckling går hand i hand och utvecklas parallellt. Dock görs en avgränsning till att enbart tala om elevers läsutveckling på grund av att det är läsutvecklingen som undersöks i studien. Läsutveckling innebär att barn är medvetna om att det de säger kan skrivas och sedan läsas. Barns läsutveckling börjar i tidig ålder och visas genom att de låtsasläser. Därefter läser barn vissa ord som de lärt sig att känna igen. Under tiden utvecklas även barns fonologiska medvetenhet och avkodningsförmåga. När läsningens tekniska sida är etablerad vidareutvecklas läsningen genom att barn blir medvetna om syftet med läsning samt att den repertoar av texter de kan läsa byggs ut (Liberg, 1990).

2.4 Begreppet text

I dagens samhälle möts vi inte längre enbart av texter som är tryckta och skrivna i form av böcker och tidningar. Vi möter nu texter genom olika medier som bland annat TV, datorer, reklamskyltar och surfplattor. Texterna är allt mer kombinerade med bilder och ljud. Det talas om ett vidgat textbegrepp och vad som krävs idag för att tolka alla typer av skilda texter vi möter (Liberg, 2007a). I studien har en avgränsning gjorts till att begreppet text innebär skriven text i analoga eller digitala skönlitterära böcker, faktaböcker eller faktatexter. Detta för att det är denna typ av läsning som varit av intresse att undersöka.

3. Bakgrund

I detta avsnitt presenteras begreppet läsning och hur det framställs i styrdokument. Till sist ges en djupare redogörelse över svenska elevers prestationer på de internationella undersökningarna PISA och PIRLS kopplat till effekter på svensk skola. Dessa områden presenteras mer ingående för att belysa denna studies utgångspunkt ytterligare.

3.1 Styrdokument

I den svenska *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad, 2017)* (Lgr11) framgår det att en del av skolans uppdrag och värdegrund är att bidra till elevers individuella- och kunskapsutveckling. Det framgår även att undervisningen ska stimulera elevernas vilja och lust att lära hela livet och för att främja det är varierande lärandeaktiviteter viktiga att implementera i undervisningen. I kursplanen för svenskämnet poängteras vikten av att främja elevernas intresse för att läsa (Skolverket, 2017b).

I statens offentliga utredning (SOU 2012:10) förklarar Rosén att läsförmågan är viktig att elever behärskar i grundskolans tidiga år. Det är viktigt för att läsförmågan är det som ligger som bas till lärande i de flesta ämnen i skolan. Det klargörs även att läsförståelse är en nödvändighet både på individ- och samhällsnivå. Läsförmågans viktiga roll framhävs i Lgr 11 genom att det finns kunskapskrav i årskurs 3 och även särskilda kunskapskrav för årskurs 1 i läsförståelse (Skolverket, 2017b). Kunskapskraven för årskurs 1 i läsförståelse blev en följd av regeringens proposition (2014/15:137) om obligatoriskt bedömningsstöd i årskurs 1. Bedömningsstödet syftar till att tidigare kunna ge stödinsatser eller utmaning i elevers läs- och skrivutveckling. Kunskapskravet för årskurs 1 i läsförståelse trädde i kraft den förste juli år 2016 (SKOLFS 2016:13).

3.2 Internationella kunskapsundersökningar och effekter av dem

Den internationella kunskapsundersökningen PISA har genomförts var tredje år sedan år 2000 och Sverige har deltagit i samtliga undersökningar. Sverige har även deltagit i den internationella kunskapsundersökningen PIRLS samtliga undersökningar år 2001, 2006, 2011 och 2016. Båda kunskapsundersökningarna är konstruerade för att mäta kunskaper över tid. Resultaten kan därmed jämföras internationellt och användas för att belysa och ge information om svenskt skolsystem (Skolverket, 2016; Skolverket 2017a).

PISA 2012 och PIRLS 2011 visade på en chockartad nedgång i elevers läsförståelse och läsförmåga och prestationerna låg under OECD genomsnittet. Prestationerna på PIRLS 2016 visar att de elever med högre resultat är de elever som har mer positiv attityd till läsning. Resultaten påvisar även att svenska elevers inställning till läsning försämrats, då en större andel inte tycker att läsning är intresseväckande. Nedgången vid PISA 2012 och PIRLS 2011 av svenska elevers läsförståelse, läsförmåga och attityd till läsning har skapat diskussioner om svenskt skolsystem och genomförda reformer samt om det finns ytterligare behov av förändring (Skolverket, 2016; Skolverket, 2017a).

År 2013 fick skolverket i uppdrag att genomföra en fortbildning för lärare inom läs- och skrivutveckling. Syftet med fortbildningen, som kom att kallas läslyftet, var att stärka elevers läsförståelse genom ökad kompetens hos lärare angående elevers läs- och skrivutveckling. Läslyftet skulle ta sin grund i beprövade- och vetenskapliga metoder (U2013/7215/S). Det tidigare nämnda insatta bedömningsstödet och kunskapskravet för årskurs 1 läsförståelse kan ses som en direkt effekt av svenska elevers över tid sjunkande prestationer i läsförmåga och läsförståelse. Ytterligare kan direkta effekter av de låga prestationerna på PISA och PIRLS tänkas vara regeringens proposition (2017/18:9) om förslaget att tidigare lägga skolplikten till

sex års ålder, vilket innebär obligatorisk förskoleklass. Riksdagen har fattat beslutet och lagändringen trädde i kraft förste januari år 2018 och kommer gälla från och med höstterminen år 2018 (Prop. 2017/18:9).

Det senaste reformförslaget är statens offentliga utredning (SOU 2016:59) där det föreslås en läsa, skriva räkna garanti. Åtgärdsgarantin har Fredriksson (2017) blivit tilldelad att ta fram. Garantin föreslår att det i förskoleklassen ska genomföras en kartläggning och att ett nationellt bedömningsstöd ska etableras i årskurs 1 och 3. Detta för att se över elevers läsförmåga, skrivförmåga och matematikförmåga samt för att bedöma om tidiga insatser behöver sättas in (SOU 2016:59). Statens offentliga utredning (SOU 2016:59) ledde till regeringens proposition (2017/18:18) läsa, skriva, räkna en åtgärdsgaranti. Propositionen drogs tillbaka och ersattes med; läsa, skriva, räkna en garanti för tidiga stödinsatser, som föreslås gälla från och med den förste juli år 2019 (Prop. 2017/18:195). Den senare propositionen innebär inte några ytterligare dokumentationskrav i elevernas individuella utvecklingsplan, vilket var tänkt från början. Det har även gjorts ett förtydligande när det kommer till huvudmannens ansvar gällande resurser för att genomföra garantin.

4. Teoretisk anknytning

I detta avsnitt beskrivs *motivation*, *läsmotivation* samt *läsning och läsutveckling*. Först presenteras beskrivs kortfattat några framträdande motivationsteorier. Därefter ges en beskrivning över den självbestämmande motivationsteorin om inre-/yttre motivation (Ryan & Deci, 2000). Därtill beskrivs läsmotivation som aspekterna intresse, självförtroende och hängivenhet och relateras till den självbestämmande motivationsteori (Cambria & Guthrie, 2010). Till sist beskrivs läsning och läsutveckling. Det är de nämnda motivationsteorier samt synen på läsning och läsutveckling som utgör teoretisk utgångspunkt för denna studie.

4.1 Motivation

Det har genomförts mycket forskning angående vad motivation innebär och därmed finns flera definitioner av begreppet (Giota, 2006). För att synliggöra att motivation defineras på skilda sätt presenteras nedan kortfattat några av de mer etablerade motivationsteorierna utifrån kognitiv, interaktionistisk och socialkognitiv forskning (Blomgren, 2016).

En av de framträdande motivationsteorierna är *Theory of attribution, attributionsteorin* där motivationskällan till individers handlande anses bestämmas av *locus*, interna eller externa orsaker, *stability*, om orsaken är konstant eller kan förändras över tid såsom elevers förmåga samt *controllability*, att elever själva har möjlighet att påverka utfallet. Utifrån dessa aspekter söker elever svar till varför en viss prestation blev bra eller dålig (Graham & Taylor, 2016). En annan betydande motivationsteori är *Self-efficacy theory, teorin om självförmågan* som anser att motivation bygger på elevers uppfattning om sin egen förmåga. Det är elevers tro på sig själv som har inverkan på motivationen och därmed påverkar om handlingar genomförs. Elevers tro till den egen förmåga kan påverkas av flertalet kontextbundna faktorer såsom lärandeaktiviteter och lärares återkoppling (Schunk & DiBenedetto, 2016).

Vidare är även *Expectancy-valy theory on achievement, teorin om förväntningar och värden* en etablerad motivationsteori. Inom teorin betraktas motivation på så sätt att den påverkas av vilket värde elever sätter till en handling på lång och kort sikt. Motivation anses även påverkas av elevers förväntningar på den egna förmågan av att utföra handlingen (Wigfield, Tonks & Lutz Klau, 2016). *Achievement goal theory* är ytterligare en framträdande motivationsteori och kan översättas till *målorienteringsteori*. Inom teorin anses både uppsatta prestations- och personligamål sporra och engagera elever till att genomföra skoluppgifter.

Det krävs förståelse för både lärande- och personligamål. En viktig aspekt är att elevers uppfattning om den egna förmågan tillsammans med uppsatta mål medför motivation samt påverkar en individs beteende och känslor (Senko, 2016).

Följaktligen kan det övergripande sägas att motivation är komplext och innefattar många olika aspekter. Aspekter såsom lärande- och prestationsmål, intresse, behov, tro på sin egen förmåga och attityder. Det medför att det är problematiskt att avgöra förhållandena mellan de olika aspekterna samt att skilja dem åt (Giota, 2006).

4.1.1 Inre- och yttre motivation

Motivationsteorin om inre- och yttre motivation är en väletablerad teori (Giota, 2006). Den självbestämmande motivationsteorin om inre-/yttre motivation delar motivationskällorna hos individer i inre- och yttre motivation. Inom teorin anses även de tre elementära psykologiska villkoren, samhörighet, kompetens och autonomi vara premisser för ett motiverat beteende. Ett motiverat beteende är därmed kontrollerat eller självbestämt (Ryan & Deci, 2000).

Inre motivation innefattas av att individer utgår från sin egen vilja, ett genuint intresse. Inre motivation anses bidra till ett meningsfullt lärande på grund av att handlingarna är frivilliga och därmed blir tillfredsställande. Meningsfulla lärandeaktiviteter stärker elevers engagemang för sitt eget lärande och tron på den egna förmågan. Inre motivation kan visas genom att elever genomför skolarbete för att de vill och tycker det är roligt (Ryan & Deci, 2000).

Yttre motivation innefattar att handlingar grundar sig i utomståendes förväntningar samt att ett specifikt utfall är åtråvärt såsom en viss målsättning. Yttre motivation påverkas av kontextens förutsättningar. Det finns fyra aspekter av yttre motivation för vilka graden av autonomi varierar (Ryan & Deci, 2000).

Den första är *external regulation, extern reglering* och är en kontrollerad form av yttre motivation, som är behavioristisk, där handlingar genomförs för att tillgodose yttre krav. I skolan kan det innebära att motivation skapas genom belöningar och bestraffningar (Ryan & Deci, 2000).

Den andra aspekten är *introjected regulation, introjicerad reglering* är kontrollerande, men inom individen. Handlingarna är kontrollerande för att de upplevs pressande och genomförs för att undvika skuld-känslor, ångest och för att uppnå en inre stolthet (Ryan & Deci, 2000). Introjicerad reglering kan ses som de krav och förväntningar som skolan och lärare ställer på elever (Blomgren, 2016).

Vidare är den tredje aspekten av yttre motivation *regulation through identification, identifierad reglering* som innebär att individen har förståelse för det personliga värdet i vissa handlingar. Individens handlingar är därmed mer autonoma (Ryan & Deci, 2000). Denna aspekt av yttre motivation kan elever visa genom att de utför lärandeaktiviteter för att de anser att resultatet ger personlig vinning (Blomgren, 2016).

Den fjärde och sista aspekten *integrated regulation, integrerad reglering* är mest autonom. Individens handlingar styrs av yttre krav som har assimilerats med den egna självuppfattningen. Individen har förståelse för att vissa handlingar är nödvändiga att utföra för att uppnå ett önskvärt mål (Ryan & Deci, 2000). Det medför att elever utför uppgifter mer självständigt och i större grad utifrån egna val (Blomgren, 2016).

Till sist anses både inre- och yttre motivation bidra till elevernas lärandeutveckling och detta på grund av att inre- och yttre motivation samverkar inom individer. Samverkan sker med olika framträdande kraft och beroende på kontexten. Inre motivation anses dock ha största påverkan på elevers lärandeutveckling och är därmed önskvärd att uppnå i lärandeaktiviteter (Ryan & Deci, 2000).

4.1.2 Läsmotivation

Läsmotivation definierar forskarna Cambria och Guthrie (2010) utifrån tre aspekter som är *intresse*, *självförtroende* och *hängivenhet*. Den första aspekten är *elevers eget intresse*, viljan att läsa, vilket de beskriver som navet i läsmotivation. Elevers egen vilja och genuina intresse styrs av inre motivation (Ryan & Deci, 2000). Den andra aspekten *självförtroende* innebär att elevers tro på den egna läsförmågan gynnar läsmotivation. Låg tro till läsförmågan medför att elever inte självmant läser lika mycket. De hamnar i en ond cirkel och känner osäkerhet inför läsuppgifter. Elever med starkt självförtroende vågar och klarar av att läsa svårare texter. Ett starkt självförtroende medför att elevers vilja att läsa ökar och det främjar den inre motivationen (Cambria & Guthrie, 2010; Ryan & Deci, 2000). Det medför även att läsförmågan utvecklas och därmed är självförtroendet en viktig motivationskälla för elever vid läsning (Cambria & Guthrie, 2010).

Den tredje aspekten *hängivenhet* syftar till att tron på att läsning är viktigt för att det ger personlig vinning. Det kan exempelvis vara att uppnå ett visst resultat. Det finns tre aspekter av hängivenhet, *presistence*, *valuing* och *organzation* det vill säga *beständighet*, *att värdesätta* och *planering*. Beständighet infinner sig när eleven ser sambandet mellan hårt arbete och resultat. Att värdesätta innebär att eleven värdesätter läsförmågan samt kunskapen som kan inhämtas via läsning. Planering innebär sättet eleven strukturerar upp och genomför en uppgift för att nå ett visst mål (Cambria & Guthrie, 2010). Hängivenhet inom läsmotivation kan relateras till integrerad reglering inom yttre motivation för att de båda anser att yttre krav har svetsats samman med självuppfattningen (Cambria & Guthrie, 2010; Ryan & Deci, 2000).

Ytterligare kan en aspekt av läsmotivation ses genom extern reglering, behavioristisk kontrollerad yttre motivation (Ryan & Deci, 2000). Det innebär att eleven läser för att få belöning som att klistermärken delas ut efter ett visst antal lästa sidor. Dock anses inte detta bidra till god läsmotivation i längden på grund av att meningen inte längre är läsningen i sig, utan belöningen. Det är därmed inte optimalt att lära sig läsa på detta vis (Cambria & Guthrie, 2010). Det är väsentligt att elevers läsmotivation bygger på ett genuint intresse, tron på sin egen förmåga och tron på att det gagnar dem i framtiden. De tre aspekterna av läsmotivation intresse, självförtroende och hängivenhet samverkar och när dessa aspekter simultant infinner sig hos en elev anses läsmotivationen vara hög (ibid).

4.2 Läsning och läsutveckling

I sin avhandling framhåller Liberg (1990) att elevers läs- och skrivutveckling integrerar med varandra och med det sagt, det som gynnar det ena gynnar det andra. Det är viktigt i den tidiga läsutvecklingen att elever medvetengörs om att talspråket kan skrivas och läsas. Vidare förklarar hon att det är viktigt att elever förstår att den text de läser har en individ skapat för att förmedla till läsaren. Läsning är således inte en isolerad händelse utan en interaktion mellan läsaren och texten. Liberg (1990) framhåller även att barns läsutveckling tar avstamp i låtsats läsning. Det innebär att barn "läser" texten, men hittar på vad det står. Därefter läser barn utifrån sin omgivning. Barn har lärt sig vissa ord och använder så kallad helordsläsning. Det är även viktigt att utveckla fonologisk medvetenhet som tar läsningen till nästa stadie. När läsningens tekniska sida är etablerad vidareutvecklas läsning genom att en medvetenhet

om syftet med läsning utvecklas samt att barn läser mer innehållsrika texter för att utveckla djupare förståelse (Liberg, 1990).

Det två framträdande läsmodellsteorierna är bottom-up, som är en syntetisk läs-inlärningsmetod och top-down, som är en analytisk läs-inlärningsmetod. Bottom-up innebär att läsning utgår från delen, fonem och grafem för att sedan skapa en helhet, ord, meningar, texter och etablera förståelse. Top-down innebär däremot att läsningen utgår från helheten, förståelse för texter, meningar och ord för att därefter fokusera på bokstavsidentifikation (Liberg, 1990; Nyström, 2002). Det finns även en interaktiv läsmodell som innebär en mix av bottom-up och top-down. Inom denna läsmodell anses de båda delarna av läsning integrera med varandra (Liberg, 1990).

Liberg (1990) menar att det är den tidigare nämnda interaktiva läsmodellen som bör användas på grund av att elevers läsutveckling skiljer sig åt och för att de lär sig på skilda sätt. Däremot framhåller hon att implementering av särskilda läsmetoder under en viss tid kan ge effekt på läsningen hos elever med olika typer av lässvårigheter. Om det är något specifikt inom läsning som exempelvis avkodning som elever behöver träna upp för att komma vidare i sin läsutveckling. Det är även av vikt för elevers läsutveckling att språkaktiviteter är meningsfulla och utgår från deras enskilda förutsättningar och behov. Vidare är det även betydelsefullt att elever ges möjlighet att möta mycket text i olika former och att språkaktiviteter sker både enskilt och tillsammans med andra (Alatalo, 2011; Liberg, 1990).

Läsning är komplext och innebär att avkodningsförmågan, läsflyt och läsförståelse samverkar. I den tidiga läsutvecklingen är avkodning en väsentlig del. Avkodning innebär förmågan att koppla samman fonem och grafem. I den senare läsutvecklingen behöver avkodningsförmågan vara automatiserad för att bidra till gott läsflyt som i sin tur medför att läsförståelse utvecklas (Alatalo, 2011). Läsflyt innebär att eleven läser relativt felfritt och med god läshastighet både vid enskild- och högläsning. Ordförråd, avkodning och läsflyt är centrala delar för läsförståelse. Läsförståelse kan ses som elevens förmåga att förstå-, resonera- och reflektera kring textinnehållet (Westlund, 2013). I sin studie hävdar Cambria och Guthrie (2010) att läsmotivation och läsförmåga bör ses som två sidor av ett mynt. Läsförmåga innebär fonologisk medvetenhet, uttal, ordförråd samt avkodningsförmåga. Läsmotivation innefattar elevers attityd till läsning samt deras vilja och intresse att läsa. De anser att läsförmåga och läsmotivation är centralt för en gynnsam läsutveckling, vilket kopplas samman med en god läsförståelse. I sin avhandling har Nyström (2002) utgått från den som hon förklarar nästintill allmängiltiga formeln av läsning. Där läsning ses som *läsning = avkodning X förståelse*. Hon ser även motivation som en essentiell del för läsning, precis som Cambria & Guthrie (2010).

5. Tidigare forskning

I följande avsnitt kommer forskning kring barns läsmotiv påvisas och relateras till inre- och yttre motivation samt läsmotivation. Till sist beskrivs faktorer som anses missgynna samt gynna elevers läsmotivation och läsutveckling utifrån tidigare forskning.

5.1 Barns läsmotiv relaterat till motivation

I sin avhandling har Dahlgren och Olsson (1985) undersökt vad för motiv som ligger bakom barns läsning. De har genomfört studien i Sverige och intervjuat elever i förskoleklass och gjort uppföljningsintervjuer med dem i årskurs 1. Deras resultat visar att barn ser på läsning som antingen möjligheter eller krav.

Läsning som möjlighet innebär att barn anser att läsning är värdefullt för deras egen skull, de vill lära sig läsa. Barns motiv inom denna kategorin speglas av att de vill läsa för att kunna ta del av olika *läsmedier* såsom böcker, tidningar och TV. Därtill kan *läsinnehållet* i sig ses som ett motiv för läsning. Läsning ses som ett medel för kommunikation, ge upplevelser, kunna ta del av information och kunskapsutveckling. Vidare anses *läskompetens* i sig ses som en möjlighet, då det finns en inre längtan hos barn att inte vara beroende av andra vid läsaktiviteter. Barn ser även läskompetensen som en möjlighet för att uppnå goda skolprestationer och som en väsentlig del av vuxenlivet (Dahlgren & Olsson, 1985).

Läsning som krav innebär att barns motiv för läsning blir att uppfylla krav ställda av andra. Barn ser inte läsförmågan som en viktig del för sin egen skull, utan som ett krav från omvärlden. Ett krav som barnet kan uppleva är att läsförmågan måste uppnås på grund av att vuxna uttrycker att de vill slippa läsa för dem. Ett annat krav som barnet kan känna sig uppleva är att lära sig läsa är viktigt för att undvika att bli retad av kamrater. Barn vill inte känna sig sämre än någon annan och vill inte hamna utanför gemenskapen. Därtill ses även skolan och vuxenvärlden som ett motiv för läsning och detta på grund av läsförmågan upplevs är väsentligt behärska vid skolarbete och framtida yrke (Dahlgren & Olsson, 1985).

Vidare kan de ovan nämnda motiv för läsning hos barn kopplas till läsmotivation och relateras till den självbestämmande motivationsteorin om inre- och yttremotivation. De möjligheter som barn ser som ett motiv för läsning kan ses som inre motivation, att handlingar är frivilliga och ett genuint intresse för läsning finns. Däremot kan läskompetensen som läsmotiv relateras till aspekten hängivenhet inom läsmotivation och yttre motivationsaspekten integrerad reglering. Barns egna självuppfattning om att läsning är viktigt har svetsats samman med yttre tankar om att läsning är viktigt för att uppnå det en själv vill. De motiv för läsning som är krav kan ses som yttre motivation. Med tanke på att dessa motiv grundar sig förväntningar från utomstående. Motivet till att lära sig läsa för att inte bli retad av kompisar har relation till introjicerad reglering inom yttre motivation. Där en handling genomförs trots att den känns pressande för att individen vill undvika känslan av obehag (Cambria & Guthrie, 2010; Dahlgren & Olsson, 1985; Ryan & Deci, 2000).

5.2 Missgynnande faktorer för läsmotivation och läsutveckling

Enligt Bogner et al (2009) påverkas elevers läsmotivation negativt om *elevers förmåga kommenteras i negativ bemärkelse*. De anser även att det ger negativ effekt att påvisa elevers fel och brister eller att antyda att deras framgång beror på tur. Därtill anses *uppmuntran till tävling* mellan elever samt *hot och straff* påverka negativt. Det har även visat sig att barn som *inte växer upp i språkrika miljöer* med böcker, läsande förebilder och högläsning påverkar deras läsutveckling och läsmotivation negativt (Hyltenstam, 2007; Myrberg, 2007).

Det är även väsentligt för lärare att vara medveten om att elevers lärande påverkas av bland annat *hemförhållanden, socioekonomiskt förhållande, skola och hemmets geografiska placering* och *barns bristande kunskaper i svenska* (SOU 2016:59). Det är på så sätt att vissa elever enbart talar svenska i skolan och detta faktum hämmar deras läsutveckling, då stimulansen av svenska språket är begränsad. Det innebär att elever med annat modersmål än svenska kan uppleva det svårt att tillägna sig läsning för att språket blir ett hinder. Detta hinder kan även tänkas påverka läsmotivationen negativt (Hyltenstam, 2007; Myrberg, 2007).

Vidare presenterar Alatalo (2011) i sin avhandling att elevers minskade intresse för läsning kan bero på *läs- och skrivsvårigheter*. Läs- och skrivsvårigheter kan innefatta olika typer såsom dyslexidiagnos, språkstörning eller ofullständig avkodningsförmåga (Alatalo, 2011). Det kan även innebära *andra svårigheter* som exempelvis koncentrationssvårigheter. De elever som upplever läsning som svårt har benägenhet att läsa mindre på grund av att de vill undvika svårigheterna (Hyltenstam, 2007). Läs- och skrivsvårigheter utgör ett hinder för elevers läs- och skrivutveckling. Oberoende vad som bidrar negativt till en elevs läsutveckling är det viktigt att tidigt identifiera orsaken för att kunna sätta in rätt stöd (Alatalo, 2011).

5.3 Gynnsamma faktorer för läsmotivation och läsutveckling

Till att börja med är det viktigt att läraren är medveten om elevers skilda läspersonligheter för att kunna se till varje elevs läsförmåga och läsmotivation. För att ta hänsyn till olika elevers motivationskällor och förutsättningar är det betydande med *varierande läsaktiviteter* såsom textledda samtal, kamratläsning, högläsning och tystläsning (Cole, 2002). Högläsning anses bidra till läslust och vara gynnsamt för elever, men särskilt för de lässvaga på grund av att det ger rika upplevelser och stimulerar ordförrådet (Westlund, 2013). Textsamtal är ett viktigt stöd för elevers läsutveckling. Det är väsentligt att diskutera texten och relatera textinnehållet till elevers erfarenheter (Liberg, 2007a). Dock är det viktigt för elever med läs- och skrivsvårigheter att *undervisningen är systematisk och strukturerad*. Det kan innebära mer systematiserad träning på avkodning, kopplingen mellan fonem och grafem (Alatalo, 2011).

Vidare är därmed *sociala interaktioner* där elever får möjlighet att samtala om böcker, läsa för varandra samt ställa frågor och berätta om böcker de läst viktiga för att stärka deras intresse och vilja att läsa (Cole, 2002; Palmer, Codling & Gambrell, 1994). Dessutom upplevs det som att engagemanget växer fram hos elever när *digitala verktyg* används vid läsning. I de flesta elevers livsvärldar ingår idag digitala resurser såsom datorer och surfplattor och därmed ger digitala verktyg möjlighet att integrera deras livsvärld med skolansvärld (Liberg, 2007a).

I sin studie påpekar Cambria och Guthrie (2010) att *läsvänliga texter* gynnar elevers läsmotivation medan texter på för svår nivå påverkar elevers självförtroende negativt. Läsvänliga texter ger möjlighet till goda läserfarenheter och stärker elevers självförtroende. Det har betydelse för den fortsatta läsutvecklingen och elevers motivation på vilket sätt de ser sig själva som läsare (Westlund, 2013). Om elever har god tro till den egna läsförmågan vågar de läsa mer och svårare texter. I klassrummet bör det därför finnas *texter med varierande nivåer* för att se till varje elevs läsförmåga och för att fånga deras intresse (Cambria & Guthrie, 2010; Cole, 2002). Bogner, Raphael och Pressley (2009) förklarar i sin studie att *relevanta texter* bidrar till ökad läsmotivation hos elever, vilket även Cole (2002) påpekar som en viktig faktor. Aspekten hängivenhet i läsmotivation gynnas när läsning upplevs relevant. Närhet till elevers eget liv och erfarenheter avgör om texter anses vara relevans (Alatalo, 2011; Cambria & Guthrie, 2010).

Navet i läsmotivation beskrivs som elevers genuina intresse och stimuleras genom att de ges *möjlighet till egna val*. Via egna val blir lärandet intressant och roligt för elever får själv bestämma böcker med hänsyn till sitt eget intresse och genre som de gillar (Guthrie & Wigfield, 2009). Det är även viktigt att elever är med och bestämmer på vilket sätt läsningen ska ske högläsning, parvis eller enskilt (Cole, 2002). Det kan även vara att elever i ett temaarbete får välja ett specifikt område som de upplever är intressant och läser om det (Cambria & Guthrie, 2010). Det är dock alltid väsentligt att lärare är stödjande vid självständiga val. För att elevers val av bok ska hamna på en lagom utmanande nivå med hänsyn till deras läsförmåga (Guthrie & Wigfield, 2009).

Läsmotivationen kan även gagnas när böcker väljs utifrån *elevers eget intresse* (Alatalo, 2011). Det innebär att om en elev finner intresse i att läsa en specifik genre bidrar det i sin tur till att eleven vill läsa mer. Läsaktiviteter bör ta hänsyn till elevers egen vilja och intresse för att bidra till läsmotivation (Cambria & Guthrie, 2010). För att finna texter som elever anser är intressanta är en *rik tillgång till böcker* viktigt. Bibliotek erbjuder ett brett utbud av böcker och är en bra tillgång för att hitta böcker som elever upplever som intressanta och utmanar dem på rätt nivå (Liberg, 2007b; Westlund, 2013). Tillgång till ett bibliotek medför att elever kan låna med böcker hem och känna att de är deras egna (Palmer et al., 1994). Dessutom anses *miljön i klassrummet* vara en viktig del i att inspirera läsintresset hos elever. Texter och böcker ska vara lättillgängliga och utbudet av olika nivåer och genre ska vara rikt. Klassrumsmiljön bör även vara intresseväckande och uppmuntra till kreativitet (Bogner et al., 2009; Cole, 2002).

Vidare är en viktig faktor för elevers läsmotivation samt läsutveckling att de har *läsande förebilder*. Läsnings förebilder innebär att lärare, äldre- och jämnåriga kamrater som kommit längre i sin läsutveckling ger positiv inverkan (Liberg, 2007b). Elever vill vanligen läsa böcker som de hört talas om genom kompisar, lärare och samtal om böcker (Cole, 2002). Därtill är *lärarens roll och engagemang* av stor vikt för att stimulera elevers läsmotivation. Elevers läsmotivation gynnas av lärare som är engagerade i deras läsning och värnar om deras känslor samt intressen (Guthrie & Wigfield, 2009). Lärare bör visa entusiasm för läsning samt etablera goda relationer till- och mellan elever (Bogner et al., 2009). Därtill verkar *återkoppling och belöning* positivt för både elevers läsmotivation och deras tro på den egna läsförmågan. Återkoppling är mer optimal på grund av att belöningar som guldstjärnor och likande medför yttre motivation för stunden (Guthrie & Wigfield, 2009).

6. Metod

I detta avsnitt beskrivs först undersökningens datainsamlingsmetod. Därefter följer en redogörelse över urvalet av deltagare och underlag till studien samt undersökningens genomförande. Därefter redogörs studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Till sist beskrivs etiska aspekter och studiens analysverktyg.

6.1 Datainsamlingsmetod

Vid insamling av det empiriska materialet föll valet på en kvalitativ undersökning med semistrukturerad intervjumetod. Detta på grund av att den genomförda studien syftar till att närmare undersöka och beskriva lärares syn på vad de menar påverkar elevers läsmotivation och läsutveckling. Fördelen med kvalitativa undersökningar är att den sociala verkligheten och på vilket sätt individer uppfattar den kan studeras djupare. Det handlar om att analysera, beskriva och skapa förståelse för omvärlden. Därmed är en kvalitativ undersökning mer väsentlig att använda än en kvantitativ undersökning. En kvantitativ undersökning syftar till att mäta kvantitet via exempelvis en enkätstudie och det blir inte möjligt att ta tillvara på enskilda respondenters uppfattningar (Bryman, 2011; Larsson, 1986). Dock är nackdelen med kvalitativa undersökningar resultatets generaliserbarhet. Detta på grund av att undersökningen genomförs i en specifik kontext vid ett särskilt tillfälle och med ett färre antal individer är det svårt att generalisera resultatet (Bryman, 2011).

Baserat på för- och nackdelar som påvisats i föregående stycke valdes en semistrukturerad intervjumetod som insamlingsmetod. Denna intervjumetod utgår från ett större tema och frågor som är formulerade i en intervjuguide (Bryman, 2011). Det finns även fallgropar med intervjumetoden, som ledande frågor och att värdering av respondentens svar sker under intervjun. En fallgrop är även att intervjuaren influerar respondentens tankeprocess. För att minimera risken för dessa fallgropar är det väsentligt att intervjuguiden är välarbetad, att ledande frågor inte förekommer samt att intervjuaren är neutral under intervjun för att inte påverka respondentens svar (Bryman, 2011). I intervjuguiden (bilaga 2) förkom därmed inte ledande frågor, ja eller nej frågor utan frågorna var öppna samt att uttänkta följdfrågor fanns. Trots de nämnda fallgroparna är den valda insamlingsmetoden lämplig att använda för att undersöka studiens syfte för att den ger respondenten möjlighet att ge mer utförliga och levande svar, vilket är eftersträvanvärt (Stukát, 2011).

6.2 Urval av deltagare

Det var för mig av intresse att undersöka lärares uppfattningar om elever som kommit förbi den första läsutvecklingen och därmed har en avgränsning gjorts till årskurs 3 lärare. Två premisser ställdes vid urvalet av deltagande lärare. Den första premissen var att lärarna skulle vara legitimerade i svenskämnet. Den andra premissen var även att de vid studiens genomförande skulle vara verksamma i årskurs 3. Premisserna säkerställde att deltagarna var av relevans för studien. Det medförde att urvalet till viss del var målstyrt och på grund av att studien genomfördes under en begränsad tid gjordes även ett bekvämlighetsurval över de skolor och lärare som medverkade i studien. Ett bekvämlighetsurval innebär att de individer som vid tillfället finns tillgängliga för undersökaren väljs (Bryman, 2011).

De deltagande skolorna i studien är två stycken F-5 skolor inom samma kommun i närheten till en större storstad i Sverige. I de båda skolorna är det tre klasser i varje årskurs. Skolorna är placerade i områden med bra socioekonomiskt förhållande och de allra flesta elever i klasserna har svenska som modersmål. Därmed är både skolorna och klasserna nästintill homogena.

Vidare förekom inget bortfall av lärare, då alla de tillfrågade deltog i studien. I studien deltog totalt sex stycken lärare, tre från varje skola och samtliga var kvinnor. Alla lärarna undervisade i en årskurs 3 vid undersökningstillfället. Samtliga lärare har även deltagit i skolverkets i fortbildning, läslýftet (U2013/7215/S). Skolorna och lärarna har jag kommit i kontakt med under min verksamhetsförlagda utbildning vid Göteborgs universitet.

6.2.1 Tabell över medverkande lärare

Skolorna kommer i studien kallas "Blåa skolan" respektive "Gröna skolan". Dessutom är även lärarnas namn är fingerade med tanke på konfidentialitetskravet som ingår i vetenskapsrådet forskningsetiska principer (2002). I tabellen nedan presenteras lärarna under respektive skola.

Blåa skolan

<i>Namn och ålder</i>	<i>Lärare i antal år</i>	<i>Tidigare arbetsplats</i>	<i>Undervisar i ämnena</i>
Anna, 43 år	20	Blåa skolan, 20 år.	svenska, matematik, engelska och SO
Emma, 54 år	22	Blåa skolan 21 år och ett år på en högstadieskola.	svenska, matematik, SO, NO och engelska
Lisa, 63 år	41	Blåa skolan 35 år, innan vikarie inom kommunen.	Svenska, matematik, SO och NO

Gröna skolan

<i>Namn och ålder</i>	<i>Lärare i antal år</i>	<i>Tidigare arbetsplats</i>	<i>Undervisar i ämnena</i>
Cecilia, 51 år	29	Gröna skolan, 2 år. Innan två mer mångkulturella skolor.	svenska, matematik, engelska och NO
Karin, 40 år	17	Gröna skolan, 2 år. Innan två mer mångkulturella skolor.	engelska, matematik, svenska, SO och NO
Sofia, 50 år	26	Gröna skolan 25 år och ett år på en till skola i kommunen.	engelska, matematik, svenska, SO och NO

6.3 Urval av underlag till studien

I genomförd studie har avgränsningar gjorts till att använda underlag som kopplas till den svenska grundskolan eller anglosaxiska länder. Dessa avgränsningar gjordes för att hitta underlag som skulle kunna kopplas till studiens kontext. Studiens underlag består till största delar av empiriska studier i form av vetenskapliga artiklar och avhandlingar. Till viss del förekommer även litteraturoversikter och statliga publikationer. Vetenskapligt granskade källor från min tidigare genomförda forskningsöversikt har till viss del använts. Dessutom har källor med relevans för studien hittats genom andra studenters examensarbeten. Andra studenters examensarbeten har hittats via Google Scholar. Underlag som hittats via andra examensarbeten har sökts via Göteborgs Universitetsbiblioteks sökmotor för att säkerhetsställa att de är vetenskapligt granskade. Vid användning av denna sökmotor har valmöjligheterna fulltext och att texterna ska vara vetenskapligt granskade använts.

Ytterligare har även källor hittats genom sökord via Göteborgs Universitetsbiblioteks sökmotor. De mest frekventa sökorden som användes var som *reading comprehension*, *motivation*, *reading motivation* och *reading development* även de svenska översättningarna av orden har använts det vill säga läsförståelse, motivation, läsmotivation och läsutveckling.

Referenslistorna i de litteraturöversikter och empiriska studier som hittats via Göteborgs Universitetsbiblioteks sökmotor jämfördes för att se om några av referenserna överensstämde. På så sätt hittades relevanta källor för studiens syfte inom ett mer specifikt utbildningsvetenskapligt fält. I viss mån har även kurslitteratur använts. Dock enbart kurslitteratur där originalreferenser återfinns i referenslistan samt att dessa säkerhetsställdes med hjälp av Göteborgs Universitetsbiblioteks sökmotor.

6.4 Genomförande

De deltagande lärarna i studien kontaktades via mail som kortfattat beskrev det övergripande syftet med studien samt villkoren för deras deltagande. I början av intervjun gick uppdraget för intervjun igenom samt att intervjuguiden visades. Detta för att bilda en klarare bild över vad intervjun kom att handla om för deltagarna. I samtycke med respondenterna spelades även intervjuerna in med hjälp av en mobilapplikation. Inspelade intervjuer medför att risken för misstolkningar av respondentens svar minimeras. Därtill blir även intervjun mer levande för att anteckningar inte behöver föras i större utsträckning (Bryman, 2011).

Vid intervjuer är det väsentligt att vistas i en trygg miljö för respondenten, men också att det finns minimalt med störningsmoment (Stukat, 2011). För att ta aktning till det genomfördes intervjuerna i ett mindre avskilt rum på respondenternas arbetsplats. En klar och tydlig inspelad intervju underlättar även vid transkribering (Bryman, 2011). Vidare medför en semistrukturerad intervju en samtalslikande situation där följdfrågor kan ställas för att komma närmre respondenters uppfattning (Kvale & Brinkmann, 2009). För att få ett mer avslappnat samtal var intervjuguiden strukturerad på så sätt att frågor rörande studiens syfte ställdes först. Under intervjun pausade jag efter varje ställd fråga för att ge respondenten utrymme till att svara. Jag förde även stödanteckningar för att kunna formulera- och ställa följdfrågor. Till sist fick respondenterna svara på mer ordnade frågor såsom deras ålder och hur länge de arbetat som lärare. Varje intervju tog mellan 35–40 minuter.

För att minnas och inte glömma av intrycken från intervjun är det bra att transkribera så nära in på den som möjligt (Bryman, 2011). Med det i åtanke transkriberades intervjuerna direkt efter att dem genomförts. Det insamlade empiriska materialet transkriberades genom programmet InqScribe. I programmet är det möjligt att sakta ner hastigheten på inspelningen. Funktionen gjorde att transkriberingarna tog mindre tid i anspråk och mer fokus kunde flyttas till att analysera data. I transkriberingen gjordes även det sagda till grammatisk korrekta meningar och betydelslösa ord såsom ”öh” och ”mm” togs bort. Justeringarna gjordes för att öka transkriberingens läsbarhet. En transkribering bör vara läsbar, men respondentens svar får inte bli misstolkade (ibid). I (bilaga 3) finns utdrag ur en transkriberad intervju.

6.5 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Det finns tre aspekter som är väsentliga för en studies tillförlitlighet. Dessa aspekter är *validitet*, *reliabilitet* och *generaliserbarhet*. Relevansen hos dessa aspekter för kvalitativa studier har diskuterats. Det som framkommit är dock att det är väsentligt att anpassa aspekterna till den kvalitativa studien som genomförs (Bryman, 2011).

Validitet innebär att det som vill mätas med studien är det som mäts via den valda undersökningsmetoden (Stukat, 2011). Inom kvalitativa studier är inte det främsta intresset mätning och därmed kan validitet definierat som mätning diskuteras (Bryman, 2011). Tilläggas bör att Kvale & Brinkmann (2009) anser att validitet i en kvalitativ studie utgörs om studien undersöker det den avsett att undersöka. För att säkerhetsställa genomförd studies validitet användes en intervjuguide vid intervjuer. Intervjuguiden medförde att intervjun höll

sig till studiens syfte. Ett utdrag ur en transkriberad intervju samt den fullständiga intervjuguiden har jag valt att delge läsarna för att de tydligt ska se att det som var syftet att undersöka med studien är det som undersökts. En studies validitet kan även påverkas av i vilken utsträckning respondenterna ger sanningsenliga svar (Stukat, 2011). De deltagande respondenterna var sedan tidigare kända för mig, vilket kan tros influera deras svar. Därför lyftes ämnet för studien första gången närmare vid intervjuerna för att se till att syftet med studien är det som undersökts.

Reliabilitet innebär i vilken grad studien kan upprepas och om den kan ge samma resultat (Bryman, 2011). I kvalitativa studier utgörs reliabiliteten i på vilket sätt resultatet kan anses upprepas om andra forskare genomför studien vid en annan tidpunkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Med det som bakgrund har min tanke varit att i metodavsnittet beskriva studiens tillvägagångssätt så noggrant och tydligt som möjligt för att stärka reliabiliteten. Det innebär bland annat att de val som gjorts i studien beskrivs och argumenteras för. Det visas i exempelvis genomförandebeskrivningen där processen från första kontakt med respondenter till transkribering av intervjuer beskrivs. Studien har även strukturerats i tydliga avsnitt för att läsaren på ett enklare vis ska kunna överblicka studien i sin helhet. Tanken har varit att andra enkelt ska kunna överblicka studiens tillvägagångssätt för att kunna upprepa studien. Det var även av vikt att delge intervjuguiden så att det finns en möjlighet för andra att använda samma frågor för att genomföra studien vid en annan tidpunkt.

Generaliserbarhet innebär huruvida resultatet av studien går att generalisera till andra kontexter och grupper. En problematik med kvalitativa studier är svårigheten med generalisering (Kvale & Brinkmann, 2009). Svårigheter med generalisering uppstår inom kvalitativa studier på grund av att det är av intresse att undersöka en mindre kontext med färre antal deltagare på ett djupare plan, medan det i kvantitativa studier är av intresse att undersöka bredd. Generaliserbarheten inom kvalitativa studier anses utgöras genom utförliga beskrivningar av kontexten i vilken studien är genomförd samt att tidigare forskning och teori ligger till grund för studien (Bryman, 2011). Med det i åtanke har de deltagande skolornas kontext beskrivits likväl som lärarna. Det görs även en bakgrunds beskrivning till det valda undersökningsområdet samt att studiens resultat relateras till teori och tidigare forskning.

6.6 Forskningsetik

Vid genomförandet av en studie är det väsentligt att se över de etiska aspekterna för att säkerställa att studien genomförts på ett korrekt etiskt sätt (Bryman, 2011). Därför har vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* tagits i aktning i genomförd studie.

Informationskravet innebär att berörda parter har delgetts syftet för studien (Vetenskapsrådet, 2002). För att se till att denna etiska aspekt blev uppfylld informerades respondenterna om studiens syfte vid den första kontakten via mail. *Samtyckeskravet* innebär att deltagarna i undersökning själva bestämmer över sin medverkan (Vetenskapsrådet, 2002). Respondenterna blev även vid den första kontakten informerade om att deras medverkan är frivillig och deras medverkan kan avslutas när som helst. *Konfidentialitetskravet* innebär att all data, information och personuppgifter rörande deltagare i undersökningen aidentifieras och förvaras på ett säkert sätt (Vetenskapsrådet, 2002). Detta krav har tagits i aktning på så sätt att alla namn på både skolor samt respondenter är fingerade i studien. De fingerade namnen har även använts vid lagring av det insamlade empiriska material på datorn för att ingen obehörig ska kunna identifiera respondenterna vid eventuellt förlust av datorn. Till sist innebär *Nyttjandekravet* att insamlat material enbart får användas i forskningssyfte (Vetenskapsrådet, 2002).

Respondenterna har både skriftligt och muntligt blivit informerade om att det empiriska materialet enbart kommer att användas i enlighet med nyttjandekravet.

Vidare tydliggjordes vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) även vid intervjutillfället både muntligt och skriftligt. Det gjordes skriftligt genom att de fick skriva under ett samtyckesformulär (bilaga 1). I samtyckesformuläret beskrivs de forskningsetiska principerna. Det står även att respondenterna både muntligt och skriftligt blivit informerade om premisserna för deltagande. Det är viktigt att villkoren för deltagande medvetengörs för respondenterna (Bryman, 2011).

6.7 Verktyg vid analys

I denna studie har en tematisk innehållsanalys använts vid tolkningen av det insamlade empiriska materialet. Analysmetoden identifierar teman inom den insamlade empirin med relevans för frågeställningen. En fallgrop vid identifierande av teman är att intervjufrågorna i intervjuguiden används som teman (Braun & Clarke, 2006). Denna fallgrop har jag haft i åtanke vid analysprocessen. Därför har frågeställningarna för studien alltid varit med vid analysprocessen för att i största möjliga mån undvika denna fallgrop. Tematisk innehållsanalys anses vara ett användbart tillvägagångssätt för de som inte är vana vid att bedriva kvalitativa undersökningar. Analysmetoden är även flexibel och ger detaljrik samt komplex redovisning av insamlad data (ibid). Med det som bakgrund och med tanke på att detta är min första genomförda kvalitativa studie var en tematisk innehållsanalys relevant att använda vid analysen av insamlad data. I denna studie analyserades insamlad empirisk data via de sex faser Braun & Clarke (2006) sammanställt för en tematisk innehållsanalys, vilka är:

- 1) bli bekant med insamlad empiri
- 2) generera centrala ”drag” ur empirin
- 3) identifiera teman inom de centrala ”dragen”
- 4) granska identifierande teman
- 5) definiera, överblicka och namnge teman
- 6) producera och beskriva resultat

För att bli bekant med den insamlade empirin lästes transkriberingarna av den insamlade empirin flera gånger för att upptäcka specifika mönster. Analysprocessen börjar till viss del redan vid transkribering av data (Bryman, 2011). För att generera centrala ”drag” skrevs transkriberingarna ut i pappersformat. Därtill färgkodades specifika ord och innehåll. Att koda data innebär att gemensamma ”drag” ur den insamlade empirin markeras och lyfts ut för att sedan placeras in i ett större tema (Braun & Clarke, 2006). Temana i studien identifierades utifrån hur data kodats och kategoriserades i teman utifrån färgkodning. Granskning av teman gjordes genom att kontrollera temats relation till de funna gemensamma ”dragen” i kodad data. Därefter definierades det specifika med varje tema skriftligt. Till sist relaterades identifierade teman till frågeställningar, teoretisk anknytning och tidigare forskning.

7. Resultat

I resultatavsnittet presenteras de kategoriserade tematiska enheter som framkommit genom analysen. Dessa teman skildras utifrån de intervjuade lärarnas beskrivningar och svarar till studiens tre forskningsfrågor; *På vilket sätt beskriver lärare i årskurs 3 motivation samt läsmotivation? Vad uppfattar lärare i årskurs 3 påverkar elevers läsmotivation? På vilket sätt beskriver lärare i årskurs 3 relationen mellan elevers läsmotivation och deras läsutveckling?* Först presenteras vad hög motivation samt läsmotivation innebär. Därefter redovisas lärarnas beskrivningar av låg motivation samt läsmotivation. Vidare redogörs faktorer som lärarna beskriver påverkar elever läsmotivation negativt och positivt. Till sist presenteras lärarnas syn på elevers läsmotivation och dess relation till deras läsutveckling.

7.1 Hög motivation och läsmotivation

Motivation beskrivs av alla sex lärare på likande sätt som en egen vilja, inre lust eller som en inre drivkraft. Dock menar Lisa att motivation kan innebära olika saker. Hon anser att elevers motivation både beror på inre drivkraft, men även att det kan innebära att elever måste göra något för att uppnå det de vill. Hög läsmotivation ses som elevers vilja att läsa för att det är roligt eller ger dem något typ av utbyte, som information eller upplevelser. Dock menar Karin att det för elevers läsmotivation även är viktigt att de vet vad de har för nytta av läsning och att de läser för sin egen skull.

”Jag tänker att motivation är inre lust, att man själv vill någonting och känner glädje för det”. (Karin)

”Elevers lust, vilja att läsa, ...att elever förstår betydelsen av läsning”. (Lisa)

”En elev som har läsmotivation vill på egen hand läsa, ... Att elever på något sätt tycker det är roligt att läsa, att de har något intresse för läsning” (Anna)

Vidare beskriver lärarna på vilket sätt motivation samt läsmotivation uttrycks hos elever.

”Det är när stjärnögon dyker upp... man ser hur deras ögon lyser”. (Sofia)

”De som är läsmotiverade går in i boken på ett annat sätt”. (Cecilia)

Lärarna menar att motiverade elever ställer mycket frågor, har många egna idéer eller kommer igång och arbetar direkt. Cecilia förklarar att det syns tydligt på elevers kroppsspråk om de är motiverade eller inte. Läsmotivation beskrivs som elevers förmåga att koncentrera sig i boken, att de vill läsa, de läser frivilligt när tillfälle ges samt att de frågar om böcker.

7.2 Låg motivation och läsmotivation

De deltagande lärarna i studie beskriver låg motivation som att elever saknar det inre drivet, de har en ovilja att göra saker och de tycker inte heller att det är roligt. Låg läsmotivation beskrivs av alla lärare som att elever inte känner någon glädje för läsning och inte vill läsa. Låg läsmotivation beskrivs på likande sätt som allmän låg motivation hos elever.

”En ovilja att göra något och tycker inte det är roligt”. (Emma)

”En omotiverad elev har inte den egna inre motorn”. (Karin)

”...eleven vill inte läsa och tycker inte det är roligt” (Sofia)

Dessutom anser alla lärare att låg motivation yttrar sig genom att elever har svårt för att komma igång med skolarbete, sitter och väntar på att tiden ska gå och gör minsta möjliga.

”Elever som gör det minsta möjliga och har svårt för att komma igång” (Lisa)

Därtill beskriver Karin och Sofia att elevers kroppsspråk avslöjar om de har låg motivation. De menar att elever med låg motivation ”*utstrålar en trötthet*” och ”*har en tomhet i sina ögon*”. Lärarna beskriver att låg läsmotivation kan yttra sig hos elever på olika sätt.

”...trögstartade och har svårt för att hitta en bok som de tycker är intressant även med hjälp”. (Karin)

Cecilia beskriver att elever med låg läsmotivation ”*ofta fastnar i en och samma genre*”. Flera av lärarna beskriver att ett tecken på låg läsmotivation är att elever ofta vill byta bok samt att de bläddrar fram och tillbaka i sin bok utan att läsa så mycket

7.3 Negativa faktorer för läsmotivation

I denna del presenteras de kategoriserade tematiska enheter angående vad lärarna beskriver kan bidra till låg läsmotivation. De teman som framkommit genom analysen är *för svåra texter, avsaknad av läsande förebilder samt svårigheter av någon form*.

7.3.1 För svåra texter

Samtliga lärare är överens om att för svåra texter och böcker kan bidra till låg läsmotivation. Anna menar att om elever läser en för svår bok tappar de intresset för att de inte hänger med i handlingen samt att de kan fastna på svåra ord som gör att läsningen blir hackig.

”En elev kan välja en bok för att det är tufft att läsa den boken, men är den för svår blir det inte heller riktigt bra med läsningen”. (Cecilia)

Karin och berättar att hon en gång hade en elev som gång på gång valde för svåra böcker. Vidare förklarar hon att det var svårt att få eleven att välja en mer anpassad bok. ”*Jag ville inte döda elevens läsmotivation genom att tvinga eleven att läsa en bok den absolut inte ville läsa*”. Dock förklarar hon att eleven tappade suget att läsa till slut för att böckerna var för svåra. Karin menar att det är viktigt att hitta en bok som både passar elevers läsnivå men samtidigt är intressant för deras läsmotivations skull.

7.3.2 Avsaknad av läsande förebilder

Lärarna berättar att de tror att något som kan bidra till låg läsmotivation är att elever inte har blivit lästa för i större utsträckning och därmed saknar läsande förebilder.

”Det kan vara att föräldrar inte alls läst hemma och då har de inte med sig ett intresse för läsning”. (Lisa)

Utan läsande förebilder har inte elever sedan tidig ålder fått uppleva vad läsning kan innebära. Emma förklarar att skolan inte kan kompensera för det elever missat, men att det därför är viktigt att hon som lärare inrättar läsande förebilder både i andra elever och att hon själv är en läsande förebild. Lärarna menar att avsaknaden av läsande förebilder i vuxna eller syskon påverkar elevers läsmotivation negativt.

7.3.3 Svårigheter av någon form

Det som lärarna talar om mest när det kommer till låg läsmotivation är svårigheter. Lärarna uppfattar att svårigheter påverkar elevers läsmotivation negativt. Lisa beskriver att elever som har det knöligt med läsning lätt förlorar lusten att läsa.

”Jag tänker att elevers läsmotivation kan påverkas negativt av att eleven exempelvis har svårt med avkodning”. (Cecilia)

”Låg läsmotivation kan bero på lite olika saker. Det kan vara att barnet har svårt att läsa, dyslexi eller andra svårigheter”. (Karin)

Lärarna beskriver att svårigheter kan innebära lässvårigheter som problem med avkodning eller läsförståelse. Lärarna påpekar även att diagnostiserade svårigheter som dyslexi kan påverka elevers läsmotivation negativt. Sofia nämner även andra typer av svårigheter som koncentrationssvårigheter. Alla dessa former av svårigheter menar lärarna kan bidra negativt på elevers läsmotivation och därmed medföra låg läsmotivation.

7.4 Positiva faktorer för läsmotivation

I denna del presenteras de kategoriserade tematiska enheter angående vad lärarna beskriver bidrar till hög läsmotivation. De teman som framkommit genom analysen är *elevers möjlighet till egna val, utgå ifrån- och ta till vara på elevers intressen, anpassa texter efter elevers nivå, lärarens engagemang i elevers läsning, läsande förebilder, digitala verktyg vid läsning, berätta om böcker- och höra andra berätta om böcker, läsmetoder, tillgång till böcker samt varierande lärandeaktiviteter*.

7.4.1 Elevers möjlighet till egna val

Alla deltagande lärare är överens om att när elever ges möjlighet att själv välja bok bidrar det till att deras läsmotivation ökar. Lärarna förklarar att de val som elever gör är när det kommer till böcker att läsa i skolan eller till läsläxa. Dock betonar alla lärare att det är viktigt att stödja elevers val för att se till att nivå är rätt och att boken är lagom utmanande.

”...när de får välja egna böcker utifrån intresse till läsläxan lossnar motivationen” (Sofia)

”De får välja böcker fritt, men jag ser över och pratar med dem så att det är på en lagom nivå för dem”. (Lisa)

”När eleverna fått välja egna böcker i läsläxa har det kommit fram föräldrar och sagt ”oj vad hen läser”. Det är för att eleven fått välja bok”. (Anna)

Vidare är det även viktigt för läsmotivation att eleverna får välja att läsa. Genom att införliva fria arbetspass där eleverna kan välja att läsa om de vill kan denna möjlighet uppdagas. Eleverna i Karins klassrum får även läsa tillsammans med en kompis om de frågar. Cecilia lyfter även att *”elever blir motiverade till läsning när de får välja att gå till skolbiblioteket”*. Den möjligheten kan ges vid fria arbetspass och i mån av tid. Lärarna är likaså överens om att det vid fri läsning är viktigt att elever får välja om de vill läsa skönlitterära- eller faktaböcker. I Emmas klassrum är även eleverna med och påverkar valet av högläsningssbok genom röstning. Det anser hon bidrar till att högläsningen upplevs mer lustfylld.

7.4.2 Utgå ifrån- och ta till vara på elevers intressen

Alla lärare förklarar vikten av att läsning bör ta utgångspunkt i vad som intresserar elever och deras egna intressen. Lärarna ser en trend i vad för böcker som intresserar eleverna. Till stora delar läser elever böcker som är roliga och spännande. Fantasyböcker och böcker som utgår från deras fritidsintressen som exempelvis hästar är även populärt. Det kan vara både skönlitterära- eller faktaböcker. Det är den egna boken vid tystläsning som lärarna beskriver. Vidare hänvisar lärarna till att elever är olika därmed är det viktigt att utgå från elevers intressen.

”Vid läsning är det viktigt att hitta det eleverna gillar”. (Anna)

”Det är viktigt att ställa sig frågande till vad det är för typ av bok som intresserar eleven. Är det faktaböcker, skönlitterärböcker eller kanske en bok som man lyssnar på?”. (Emma)

”Om en elev upplever läsning som svårt och jobbigt får man försöka utforska vad barnet tycker om. Man kanske upptäcker att eleven gillar STAR WARS och då är det böcker om det som barnet borde läsa”. (Karin)

Ytterligare förklarar Anna att om en elev har låg läsmotivation försöker hon locka eleven till läsning genom att presentera böcker utifrån elevens intresse, som exempelvis cyklar. Lärarna påpekar att det är extra viktigt för att bidra till läsmotivation hos de elever som är omotiverade till läsning och som upplever läsning som svårt att deras intressen tas i aktning.

7.4.3 Anpassa texter efter elevers nivå

Samtliga lärare i studien beskriver vikten av att texter är anpassade efter elevers nivå. Cecilia förklarar att elever upplever att de är bättre läsare än vad de egentligen är och därför händer det allt för ofta att de väljer för svåra böcker. Anna uppfattar att läsningen blir tråkig för elever när de läser en för svår bok på grund av att de inte förstår textinnehållet fullt ut. Hon beskriver vidare att elever tappar läsmotivationen när texten blir för svår. Anna förklarar även att hon som lärare kan påverka elevers läsmotivation genom att hjälpa eleverna att hitta böcker som är lagom utmanande. Lärarna anser att det därför är viktigt att hjälpa elever att hitta böcker även i fall de inte själva tycker att de behöver hjälp.

”Det är viktigt att lägga texter på rätt nivå för varje barn för att en för svår nivå kan verka omotiverade”. (Cecilia)

”Jag brukar alltid fråga om någon som vill ha min hjälp att hitta en lämplig bok. Många klarar det själva men en del behöver hjälp”. (Lisa)

Lärarna förklarar ytterligare att för elever som upplever läsning som svårt är det extra viktigt med anpassade texter. Sofia förklarar att texternas nivå ska vara på så sätt att eleverna känner att läsningen flyter på. Det menar även Emma som förklarar att det är viktigt att elever ska klara av att läsa texten utan smärre svårigheter. Lärarna beskriver att det är viktigt att en text varken är för svår eller för lätt. De poängterar att det är viktigt för alla elever att texter är lagom utmanande och anpassas efter deras individuella nivå för att stärka deras läsmotivation.

7.4.4 Lärares engagemang i elevers läsning

Deltagande lärare i studien är överens om att när de visar engagemang för elevers läsning smittar det av sig på eleverna. De beskriver att de visar engagemang genom att enskilt eller i mindre grupper visa intresse genom att samtala, fråga och diskutera elevers böcker och läsning.

”Jag tror på mycket uppmuntran och att jag som lärare visar intresse när barnet läser och tycker det är roligt”. (Emma)

”Jag går runt och pratar lite tyst med några elever vid olika tillfällen. De får berätta lite om sin text och jag lyssnar på deras läsning. Det är viktigt att jag som lärare visar intresse för elevers läsning”. (Cecilia)

Detta typ av engagemang beskrivs som återkoppling. Lärarna försöker ge någon form av återkoppling till elevernas läsning minst en gång varje vecka. Sofia beskriver att det kan röra sig om att ge kommentarer som ”*vad bra att du gick tillbaka och läste om när du fastande, så det blev rätt*” till frågor som ”*vad tror du ska hända sedan och varför tror du det?*”. Anna

menar att återkoppling medför att elever kan se sin progression och värdet i att fortsätta utveckla läsningen. Karin klargör att när hon uppmärksammar elevernas läsning smittar hennes läsmotivation av sig på eleverna. Lärarna menar att det ger effekt för att eleverna känner sig bekräftade, att de hör dem, ser dem och att de bryr sig om dem.

7.4.5 Läsande förebilder

Lärarna förklarar vikten av läsande förebilder för elevers läsmotivation. Med läsande förebilder syftar lärarna både till vuxna och jämnåriga i elevers hemmiljö och skolvärld. De menar att läsande förebilder bidrar till att synliggöra läsning för eleverna och bidrar till att elevers intresse för läsning stärks.

”Elever måste få lyssna till lärare- och andra som läser böcker” (Cecilia)

”Jag kan påverka elevers motivation genom att vara en förebild. Det jag vill att dom ska göra måste jag utstråla glädje kring”. (Karin)

”Vuxna och syskon i elevers närhet kan väcka deras läslust”. (Emma)

Lärarna påpekar även att deras roll- och andra skolkamrater är en viktig del i att skapa läsande förebilder. I Karins klass har därför elever varsin läskompis i årskurs fem. Varje vecka läser eleverna sin läsläxa för sin läskompis i årskurs fem och de i sin tur läser nästkommande kapitel för treorna. Hon upplever att eleverna tycker det är roligt att någon annan läser för dem och att det bidrar till att de blir mer motiverade att läsa själva.

7.4.6 Digitala verktyg vid läsning

Lärarna i studien beskriver att de upplever att digitala verktyg som hjälpmedel vid läsning medför att eleverna känner att läsning blir roligt. Vidare beskriver lärarna att det är de elever som upplever svårigheter med läsning som har tillgång till program på surfplattorna där de både kan lyssna och följa med i texten samtidigt. Programmen som nämns är Inläsningstjänst och Legimus. Cecilia beskriver att hon upplever att elevers läsmotivation till en början påverkas positivt av läsning via surfplattor. Hon förklarar vidare att känsla av att det är roligt avtar efter ett tag på grund av att surfplattorna inte är ett naturligt inslag i verksamheten.

”Jag upplever att elever tycker det är kul i början, men det är svårt att få dem tycka det är roligt i längden”. (Sofia)

”För innan de blivit en vana tror jag inte eleven kommer använda det självmant. Det kan bero på att vi inte pushat eller gjort det som en naturlig del”. (Anna)

Både Sofia och Anna tar upp det som Cecilia poängterade, att elevers läsmotivation till en början gynnas av digitala verktyg, men att det avtar. Lärarna tror dock att surfplattor kan stärka elevers läsmotivation om det implementeras kontinuerligt i undervisningen.

7.4.7 Berätta om böcker- och höra andra berätta om böcker

Lärarna beskriver att elever tycker det är roligt att berätta om böcker de läst för klasskamrater. Emma berättar att elever i hennes klass frivilligt ges möjlighet att presentera sina böcker. Hon berättar att de flesta elever brukar vilja berätta om sin bok. Anna menar att när elever berättar om en bok de läst inspireras fler elever till att läsa den boken.

”När elever berättar om böcker de läst är det alltid någon som blir intresserad av boken och då är det bara att skicka vidare den till nästa intresserade”. (Emma)

Lärarna beskriver att elever blir motiverade att läsa när de hör andra berätta om böcker. Det kan vara klasskamrater som berättar om böcker, men Lisa nämner även att det kan vara någon utifrån som kommer och berättar om böcker. Hon förklarar att det medför att eleverna blir nyfikna och sugna på att läsa.

”Författarbesök, det tycker jag har visat sig vara jättestimulerande för barnen. Det är en riktigt morot för eleverna och de läser böcker av författaren”. (Karin)

”En Bibliotekarie som kommer och berättar om böcker. Det är jätteengagerande att det kommer någon utifrån och presenterar och läser upp. Då blir varenda en ”den ska jag läsa”. Det är jätteinspirerande när någon kommer med en låda med många böcker och är duktig på att berätta”. (Sofia)

Dessutom beskriver lärarna att de kan gå till biblioteket med klassen och lyssna till när de pratar om nya böcker. Det upplever Anna gör att eleverna kommer tillbaka högmotiverade och vill läsa de böcker som biblioteket presenterat. Lärarna menar att elever blir jätteintresserade av att läsa de böcker som någon annan berättar om.

7.4.8 Läsmetoder

Alla lärarna påpekar att de inte arbetar med någon utarbetad läsmetod utan använder sig av en mix. Sofia förklarar att hon tror mer att en mix av metoder är bäst att jobba med för att alla elever lär sig olika.

”Jag mixar min undervisning för att jag tror alla elever behöver olika. En mix bidrar till att något i undervisningen kan motivera varje elev”. (Lisa)

Precis som Lisa beskriver, menar Karin att hon plockar det hon tycker fungerar för att alla ska haka på någonting. Dock är lärarna eniga om att för elever som upplever läsning som svårt kan det vara en speciell metod som behöver användas. Lärarna nämner Bravkod som en metod som de alla haft elever som arbetat med någon gång. Bravkod innebär att elever med lägre avkodningsförmåga ges möjlighet att träna upp den genom att lära in specifika ljud genom uppläsning av ord och nonsensord. Lärarna förklarar att det vanligen är speciallärare som arbetar med eleverna med denna typ av metod.

”En läsmetod som jag jobbar med lite heter Bravkod och tränar avkodning. Det handlar om att lära in specifika ljud. Det i sig kanske inte är så roligt, men eleven kan se sin progression och därmed bli mer motiverad”. (Cecilia)

”De tycker inte alltid det är jätteroligt, men samtidigt är det många som blir mer motiverade att läsa när de märker att de blir duktigare, när de tränat ett tag. Det blir en skillnad i viljan till läsning från tidigare. Då kan frågan komma ”kan jag få läsa” och eleven är mer motiverad” (Sofia).

Det lärarna poängterar är att läsmetoden i sig inte alltid upplevs som rolig av eleverna. De beskriver dock att en mer inriktad insats kan bidra med att elevers självförtroende ökar när de känner att läsningen flyter på. Lärarna beskriver att det i sin tur medför att elever läser mer självmant på grund av att de tycker att det är roligare att läsa när de övervunnit svårigheterna.

7.4.9 Tillgång till böcker

Gemensamt för lärarna är att de menar att elever behöver ha bra tillgång till böcker i klassrummet. Karin förklarar att det är viktigt att böckerna är placerade synligt i klassrummet och att eleverna har fri tillgång till dem. Hon nämner även att om de arbetar med ett visst tema tar hon in både faktaböcker och skönlitterära böcker i olika svårighetsgrader om temat i

klassrummet. Det är viktigt att vi som pedagoger tar in böcker i klassrummet som intresserar eleverna och att böcker som de läst även finns tillgängliga, förklarar Anna.

”Bra tillgång till böcker i klassrummet gör att elever ser, möter och pratar om böcker. Jag upplever att det motiverar eleverna”. (Cecilia)

Dessutom beskriver alla lärare att det finns ett skolbibliotek på skolan samt att de har nära till kommunens stora bibliotek. De beskriver att dessa typer av bibliotek medför att tillgången till böcker blir ännu mer rik. De böcker de inte kan ta in i klassrummet kan elever själva gå och låna i skolbiblioteket. De nämner även att de en gång i månaden går till kommunbiblioteket tillsammans med klassen. Lisa beskriver att tillgången till böcker är bra och möjligheten att låna böcker via biblioteken medför att klassrummet är välfyllt med böcker och att eleverna inspireras av den stora tillgången av böcker.

7.4.10 Varierande lärandeaktiviteter

Lärarna beskriver varierande lärandeaktiviteter som att elever ges möjlighet att möta läsning, böcker och texter på skilda sätt. De berättar att det är viktigt för elevers läsmotivation. Emma menar att det är viktigt att arbeta varierat med läsning och texter ”*för olika barn blir intresserade på olika sätt*”. Hon tydliggör att det kan innebära att arbeta med texter på varierade sätt såsom högläsning och textsamtal.

”Högläsning är också viktigt, att jag läser högt. Högläsning ger barnen en känsla av att det är en skön upplevelse att läsa”. (Karin)

”Att verkligen diskutera och samtala kring texter med barnen”. (Anna)

”Aktiviteter där vi pratar om böcker upplever jag stimulerar elevers läsmotivation. Det kan också vara att eleverna gestaltar en berättelse.” (Lisa)

Ytterligare förklarar lärarna att högläsning och textsamtal är en naturlig del i deras undervisning. Sofia berättar att hon ibland gör en twist på något rutinmässigt för att skapa en nytändning hos eleverna. Cecilia beskriver att det även gäller att hitta roliga och stimulerande uppgifter som ligger nära eleverna. Det kan vara att utgå från något ingår i elevers vardag eller från något som är känt sedan tidigare. Hon menar att elever tycker att skolarbetet blir mer lustfyllt om det innehåller något som de kan relatera till. Lärarna beskriver inte varierande lärandeaktiviteter närmre än att det innebär att arbeta med texter och läsning på skilda sätt.

7.5 Läsmotivation och läsutveckling

Samtliga lärare i studien beskriver att de ser en relation mellan elevers läsmotivation och deras läsutveckling. Karin förklarar att hon uppfattar att elevers läsmotivation betyder jättemycket för deras läsutveckling. Detta för att de som har läsmotivation blir väldigt goda läsare och därmed ligger före i läsutvecklingen. Hon menar att elever som har läsmotivation redan nu i årskurs 3 läser tjocka kapitelböcker och har tillägnat sig fler ord än kamrater som har låg läsmotivation.

”Jag tror att läsmotivation har jättestor betydelse. Har elever motivation och tycker det är roligt läser de mer och då får de mer träning. Det medför att eleverna även kommer att utveckla sin läsning”. (Cecilia)

”Om en elev är motiverad läser den mer och det i sin tur bidrar till större läsutveckling”. (Lisa)

Cecilia påpekar det som alla lärare tar upp, att om elever har läsmotivation genererar det mer läsande vilket i sin tur bidrar till att deras läsutveckling gynnas. Anna beskriver att elever som är mer läsmotiverade utvecklar en djupare förståelse för det lästa, för böckers innehåll och hur det kan tolkas. Hon menar även att det syns på elevers skrivutveckling om de har intresse för läsning. Hon förklarar att de som har ett intresse och läst mycket skriver mer korrekt och inte som de pratar. Sofia beskriver dock att hon tycker att läsutveckling och läsmotivation gagnar varandra. Om en elev har utvecklat sin läsning blir hen även mer motiverad och vid ökad motivation läser eleven mer och då utvecklas läsningen.

”Det hänger ihop jättemycket, för jag tror det ena ger det andra. Om elever har en bra läsutveckling brukar läsmotivationen komma med den”. (Emma)

Vidare beskriver lärarna att elever som inte är motiverade till läsning även kommer efter i läsutvecklingen.

”Jag ser mina elever framför mig som inte är motiverade att läsa och tänker mig deras läsutveckling. De ligger efter i sin läsutveckling och de hänger ihop med att de inte är motiverade”. (Karin)

Lisa beskriver att elever kan ha enkelt för att läsa, men om de inte är motiverade utvecklas inte deras läsförståelse på samma sätt. Anna berättar om likande erfarenheter att det finns barn som inte tycker det är roligt att läsa, men som är duktiga på det. Hon förklarar att dessa elever inte utvecklar lika djup läsförståelse, då de inte väljer att läsa självmant. Ytterligare beskriver Cecilia att elever med låg läsmotivation på grund av svårigheter med exempelvis avkodning, medför att de kan tycka att läsning inte är intressant och det gör att de kämpar med sin läsutveckling. Dock beskriver hon att när elever övervinner svårigheter blir de mer motiverade och det bidrar till en progression i deras läsutveckling. Det lärarna är överens om är att sambandet mellan elevers läsmotivation och deras läsutveckling är att läsmotivation hjälper många att bli bättre i sin läsutveckling, för att de vill läsa och då övar de mer.

7.6 Sammanfattning av resultat

Sammanfattningsvis för att ge en sådan rättvisande bild av resultatet som möjligt kommer det nedan att beskrivas och göras förståeligt. Det resultatet visar oss är att lärare beskriver motivation samt läsmotivation som en inre drivkraft, elevers egna vilja, lust och intresse. Den inre drivkraften ses som hög motivation samt läsmotivation och är eftersträvansvärd att uppnå. Det på grund av att det är när den inre drivkraften infinner sig hos elever som de anses vara motiverade. Resultatet beskriver även att motivation kan vara yttre påverkan i form av att elever förstår betydelsen av läsning eller att de genomför något för att de vill uppnå ett mål. Därtill beskriver resultatet att låg motivation samt läsmotivation innebär att elever saknar en inre drivkraft, de har en ovilja att genomföra uppgifter, de vill inte läsa och tycker inte det är roligt. Resultatet påvisar även att elevers motivation samt läsmotivation uttrycks genom deras kroppspåk. Det kan innebära att låg motiverade elever utstrålar en trötthet medan hög motiverade har stjärnögon. Motiverade samt läsmotiverade elever beskrivs även vara engagerade i sitt eget lärande, ställa mycket frågor, läsa frivilligt och koncentrera sig i böcker på ett annat sätt än elever som inte är motiverade. Det är intressant att elevers motivation samt läsmotivation uttrycks på ett sådant tydligt sätt.

Utifrån beskrivningen av motivation och läsmotivation blir det intressant på vilket sätt elevers läsmotivation anses relateras till deras läsutveckling. Resultatet visar att elever med hög läsmotivation läser mer och då utvecklas deras läsning. De får djupare läsförståelse, större ordförråd samt skriver mer korrekt. Förhållandet mellan elever med låg läsmotivation och

deras läsutveckling beskrivs tvärtom. Elever med låg läsmotivation läser mindre och därmed utvecklas inte deras läsning på samma sätt. Resultatet påvisar att sambandet mellan läsutveckling och läsmotivation blir tydligt för elever som upplever läsning som svårt. De elever som upplever läsning som svårt beskrivs ha låg läsmotivation och får därmed kämpa med sin läsutveckling. Därtill visar resultatet att när elever övervinner svårigheter, som kan sänka deras motivation kan de bli mer motiverade och det bidrar till en progression i deras läsutveckling. Resultatet beskriver även att om elever har god läsutveckling från början innebär det inte per automatik att de är läsmotiverade. Det som beskrivs är dock att när läsmotivation saknas utvecklas inte deras läsförståelse på ett djupare plan. Det resultatet visar är att om elever är läsmotiverade tenderar de att läsa mer vilket i sin tur bidrar positivt till deras läsutveckling.

På grund av att resultatet påvisar att läsmotivation har relation till läsutveckling blir det intressant att se vad lärare uppfattar påverkar elevers läsmotivation. Resultatet visar att för att påverka elevers läsmotivation positivt bör läsning och läsaktiviteter ta hänsyn till elevers intresse. För elever som upplever läsning som svårt är det extra betydelsefullt att deras intressen tas i aktning. Resultatet beskriver även att det är viktigt att elever ges möjlighet att göra egna val. Valen kan innebära att välja läsbok själv eller på vilket sätt läsningen ska ske. Vidare går det att avläsa att elever blir mer läsmotiverade när det finns en rik tillgång till både fakta- och skönlitterära böcker i klassrummet. Dessutom anses både skolbiblioteket och kommunbiblioteket vara en stor tillgång. Därtill pekar resultatet på att elever blir motiverade av att dela med sig- och höra kompisar, lärare och andra dela med sig av läsupplevelser.

Resultatet påvisar att elevers läsmotivation påverkas negativt av att de läser för svåra eller för enkla texter. Därmed anses det vara av vikt att stödja elevers val av böcker genom att anpassa texter och se till att de är på en lagom utmanande nivå för att läsmotivationen ska gynnas. Därtill visar resultatet att avsaknaden av läsande förebilder kan inverka negativt på elevers läsmotivation på grund av att de inte fått upp ögonen för läsning. Däremot om elever har läsande förebilder anses det verka positivt. Det mest intressant med resultatet är att lärarna uppfattar att låg läsmotivation mestadels beror på svårigheter av någon form. Resultatet visar att det kan innebära lässvårigheter som problem med avkodning, diagnostiserad dyslexi eller andra svårigheter såsom koncentrationssvårigheter. Det är elevers vilja till att läsa som påverkas negativt. Resultatet påvisar att elever med lässvårigheter som exempelvis avkodning gynnas av att arbeta med specifika läsmetoder såsom Bravkod. Det kan bidra till att elever ser sin egen utveckling och därmed blir mer motiverade när de övervinner svårigheterna. Resultatet pekar dock på att det är en mix av läsmetoder och varierade lärandeaktiviteter som gynnar läsmotivation i längden på grund av att elever lär sig olika. Resultatet visar även att lärarna tror att digitala verktyg vid läsning kan bidra till elevers läsmotivation på grund av att de är vana vid tekniken. Dock används det mest till elevers med lässvårigheter för att de ska kunna lyssna till- och se texten samtidigt. Till sist visar resultatet att varierande lärandeaktiviteter såsom textsamtal och högläsning har en positiv inverkan på elevers läsmotivation, precis som lärares engagemang och återkoppling.

8. Diskussion

I detta avsnitt sker först en metoddiskussion där studiens genomförande kort diskuteras och därefter problematiseras ytterligare studiens generaliserbarhet, reliabilitet och validitet. Därefter förs en resultatdiskussion där studiens resultat rörande motivation, läsmotivation samt läsutveckling kopplas till teorier och tidigare forskning. Sedermera relateras studiens resultat till kunskapsundersökningar PISA och PIRLS. Till sist redogörs studiens slutsatser.

8.1 Metoddiskussion

Med tanke på studiens syfte och frågeställningar var en kvalitativ intervjustudie av störst relevans att använda. Kvalitativa undersökningar syftar till att analysera, skapa förståelse och beskriva på vilket sätt individer uppfattar den sociala verkligheten (Larsson, 1986). Det hade kunnat tänkas vara mer optimalt att genomföra en kombinerad studie där både intervjuer och observationer genomfördes för att få en djupare bild av den sociala verkligheten. Dock på grund av den begränsade tid som denna studie hade till förfogande var det väsentligt att begränsa insamlingsmetoden till enbart intervjuer för att mer på djupet kunna analysera dessa. Semistrukturerade intervjuer användes för att samla in empiriskt material på grund av att insamlingsmetoden medför att respondenten ger levande och djupa svar (Stukat, 2011). Intervjumetoden medförde att intervjuerna upplevdes mer levande och att svaren blev djupare. Det infann sig emellertid en tanke om att det hade varit bra att få möjlighet att göra uppföljande intervjuer. Det var flera gånger i efterhand som det hade känts skönt med att kunna få ett förtydligande eller ytterligare en förklaring till respondentens svar för att förstå dem bättre. Det är något som hade kunnat tänkas bidra till att studiens syfte och frågeställningar besvarats bättre. Trots det upplevs insamlingsmetoden bidra med en större förståelse angående lärares uppfattningar rörande studiens syfte.

Det bör föras en diskussion kring de tre aspekterna validitet, reliabilitet och generaliserbarhet som ligger till grund för studiens tillförlitlighet. Den stora nackdelen med en kvalitativ undersökning är generaliserbarheten (Kvale & Brinkmann, 2009). Trots att studien har genomförts på två olika skolor och med sex lärare säger resultatet oss inget om andra lärares uppfattningar som inte tillhör dessa skolor. Om skolorna haft olika förutsättningar, varit heterogena samt legat i skilda socioekonomiska områden hade resultatet kunnat tänkas vara mer generaliserbart. Dock hade det inte räckt för att dra slutsatser som anses allmängiltiga. En svårighet med generalisering inom kvalitativa studier är att det är färre antal deltagare (Bryman, 2011). Det kan även tänkas att ett större antal deltagande lärare samt skolor hade medfört att resultatet av studien hade varit mer generaliserbart. Emellertid på grund av den begränsade tiden för studien var det inte möjligt. Likväl kan ett visst mått av generaliserbarhet anses finnas på grund av att studien är förankrad i teorier och tidigare forskning rörande ämnet. För generaliserbarheten i en kvalitativ studie är det viktigt med koppling till tidigare forskning och teorier (Bryman, 2011). Trots den nämnda nackdelen är det viktigt att vara medveten om att en kvalitativ undersöknings fördel är att den sociala verkligheten skildras på djupet. En kvalitativ undersökning medför en mer verklighetstrogen skildring av en specifik kontext vid ett visst tillfälle (Larsson, 1986). Det kan tänkas innebära att fördelen med en kvalitativ undersökning bidrar till att öka förståelse för den sociala verkligheten. I denna studien kan det tänkas vara på så sätt att fördelen blir att lärarnas uppfattningar kring elevers motivation, läsmotivation och läsutveckling bidrar till större förståelse och i sin tur kan leda till utveckling.

Det är även väsentligt att uppmärksamma studiens reliabilitet, vilket innebär om studien i sig kan upprepas och om resultatet blir det samma om studien genomförs av andra forskare vid en annan tidpunkt (Bryman, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). I studiens metodavsnitt beskrivs

och argumenteras såsom faser i studien, urval av deltagare och referenser, metodval samt analysverktyg för att stärka reliabiliteten. På grund av de noggranna beskrivningarna i metodavsnittet samt att intervjuguiden har delgetts kan genomförd studie till viss utsträckning tänkas upprepas. Det kan tänkas vara fullt möjligt att genomföra studien i andra skolor med andra lärare. Dock är det troligt att kvalitativa undersökningar som upprepas kan ge olika resultat för att de genomförs i skilda kontexter, vid olika tillfällen och med andra respondenter.

En studiens validitet innebär att det som studien syftar till att undersöka är det som undersöks (Kvale & Brinkmann, 2009). Validiteten i denna studie kan anses svikta på grund av att deltagande skolor och lärare var kända sedan tidigare. Dock kan studiens validitet stärkas på grund av att studiens ämne togs upp närmare första gången vid intervjun. Därtill kan respondenterna antas svarat trovärdig på grund av att det var medvetna om att studien utgått från vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002). De visste att deras svar, deras namn och skolorna har anonymiserats i riktning med konfidentialitetskravet (Vetenskapsrådet, 2002). Det går även för läsaren att avgöra studiens validitet genom att en transkribering ur en intervju delgetts. Studiens validitet hade i större mån kunnat ifrågasättas om det inte fanns. Utdraget ger en öppenhet för studien och kan inge förtroende i att syftet med studien är det som undersökts.

Till sist är det även väsentligt att diskutera motivationsteorierna som studien tar avstamp i. Inom den självbestämmande motivationsteorin om inre- och yttre motivation delas ett motiverat beteende upp i inre motivation samt yttre motivation. Inre motivation innebär att handlingar är frivilliga och yttre motivation innebär att handlingar grundar sig i förväntningar av andra eller egna målsättningar. Inre- och yttre motivation samverkar inom individer (Ryan & Deci, 2000). Vidare ses läsmotivation som de tre aspekterna intresse, självförtroende och hängivenhet. Dessa aspekter verkar simultant hos elever (Cambria & Guthrie, 2010). I denna studie har den självbestämmande motivationsteorin om inre- och yttre motivation relaterats till synen på läsmotivation. Nackdelen med dessa motivationsteorier kan tänkas vara att synen på ett motiverat beteende kategoriseras som antingen inre- eller yttre motivation. Det väcks tankar kring om det är så enkelt att kategorisera individers motivation. Individers handlingar begränsas därmed till att antingen ses som inre- eller yttre motivation. Motivation är ett komplext och mångfacetterat begrepp (Giota, 2006). Med det i åtanke kan det som ses som nackdelen dock även tänkas ses som fördelen. Fördelen kan tänkas vara att den självbestämmande motivationsteorin om inre- och yttre motivation och synen på läsmotivation medför ett sätt att kategorisera ett motiverat beteende utifrån vad som medför att individer genomför handlingar. På grund av dess nackdel och fördel visas komplexiteten i begreppet motivation. Det blir därmed tänkvärt att det sätt motivation samt läsmotivation används i denna studie är ett av flera sätt att se på det och att det finns andra motivationsteorier som kan användas för att bestämma vad individers handlingar grundas i.

8.2 Resultatdiskussion

I denna del av diskussionsavsnittet diskuteras studiens resultat. Först diskuteras motivation samt läsmotivation utifrån hur det beskrivs i studiens resultat och relateras till tidigare forskning samt motivationsteori. För det andra förs en diskussion rörande vad lärare uppfattar påverkar elevers läsmotivation. Här görs en avgränsning till att diskutera det som anses intressant och oväntat med resultatet i förhållande till tidigare forskning. För det tredje diskuteras på vilket sätt resultatet beskriver relationen mellan elevers läsmotivation och deras läsutveckling. Det kopplas till tidigare forskning och teorier rörande läsning. Till sist diskuteras och kopplas studiens resultat till PISA och PIRLS undersökningarna.

8.2.1 Motivation och läsmotivation

Motivation är ett mångfacetterat och komplext begrepp och innebörden av det har undersökts av flera forskare. Det finns därmed flertalet etablerade motivationsteorier (Giota, 2006). Tidigare i studien har det kortfattats redogjorts för några av de mer etablerade motivationsteorierna. Det har även gjorts en mer djupgående beskrivning av den självbestämmande motivationsteorin om inre- och yttre motivation samt synen på läsmotivation som elevers intresse, självförtroende samt hängivenhet (Cambria & Guthrie, 2010; Ryan & Deci, 2000). Med tanke på att det finns flera etablerade motivationsteorier kunde det tänkas att resultatet skulle visa på olika syner på motivation samt läsmotivation. Resultatet visar dock en samsyn av lärarnas uppfattningar kring motivation samt läsmotivation hos elever. Resultatet pekar på att motivation samt läsmotivation ses som hög eller låg. Utifrån resultatet beskrivs hög motivation samt läsmotivation som elevers inre drivkraft, en egen vilja, lust och intresse att exempelvis läsa en bok. Tvärtom anses låg motivation och läsmotivation innebära att elever saknar en inre drivkraft, de visar en ovilja, tycker inte det är roligt och ser inte någon glädje med läsning.

Med tanke på ovan nämnda beskrivning av motivation samt läsmotivation kan resultatet kopplas till den självbestämmande motivations teorin om inre- och yttre motivation som anser att inre motivation är det som är eftersträvansvärt och gagnar elevers lärandeutveckling. Inre motivation uttrycks genom att elever tycker uppgifter i skolan är roliga och genomför dem med glädje (Ryan & Deci, 2000). Synen på hög motivation samt läsmotivation som inre drivkraft går därmed även i linje med aspekten intresse inom läsmotivation som innebär ett frivilligt handlande av individer utifrån deras egen vilja och genuina intresse (Cambria & Guthrie, 2010). Det kan även relateras till barns egna motiv för läsning som anses bestå av två aspekter var av den ena är möjligheter. Det innebär att barn har en vilja till att läsa för sin egen skull för att kunna ta del av olika *läsmedier*, *läsinnehållet* samt *läskompetens* (Dahlgren & Olsson, 1985). Resultatet pekar även på att när elever övervinner svårigheter stärks deras självförtroende och det i sin tur kan bidra till ökad läsmotivation. Det kan relateras till aspekten självförtroende inom läsmotivation. Elevers läsmotivation missgynnas om de har låg tro till sin läsförmåga medan en stark tro medför att de vill läsa (Cambria & Guthrie, 2010).

Inom motivationsteorin om inre- och yttre motivation samt synen på läsmotivation anses yttre faktorer såsom utomståendes förväntningar och krav påverka elevers motivation. Det kan innebära att inse betydelsen av läsning samt att belöningar och bestraffningar kan ses som motivationskällor (Cambria & Guthrie, 2010; Ryan & Deci, 2000). Därtill är den andra aspekten av barns motiv för läsning krav som innebär att deras läsmotiv grundar sig i yttre förväntningar, att de måste lära sig läsa för vuxenlivet (Dahlgren & Olsson, 1985). Det kan kopplas till yttre motivation samt aspekten hängivenhet inom läsmotivation (Cambria & Guthrie, 2010; Ryan & Deci, 2000). Resultatet av studien påvisar även att motivation samt läsmotivation kan ses som att elever måste genomföra något för att uppnå ett mål samt att de förstår läsningens betydelse. Det kan relateras till aspekten integrerad reglering inom yttre motivation samt aspekten hängivenhet inom läsmotivation där yttre krav assimilerats med individens självuppfattning. Det återfinns därmed en förståelse för att vissa handlingar måste utföras för att uppnå ett åtråvärt mål (Cambria & Guthrie, 2010; Ryan & Deci, 2000). Dock kan det tydligare tänkas relateras till aspekten möjligheter som barns läsmotiv än aspekten krav. Detta på grund av att möjligheter som läsmotiv innebär att barn anser att läsning är värdefullt för deras skull. Dessutom kan det kopplas till läskompetensen som ett läsmotiv. Barn förstår att läskompetensen i sig kan bidra till att uppnå mål (Dahlgren & Olsson, 1985).

Inom den självbestämmande motivationsteorin anses inre- och yttre motivation samverka hos elever, men med olika framträdande kraft. Det är inte antingen inre- eller yttre motivation utan det är ofta både och. Det går i linje med synen på läsmotivation där hög läsmotivation anses uppnås när de tre aspekterna hängivenhet, intresse och självförtroende verkar simultant hos elever (Cambria & Guthrie, 2010; Ryan & Deci, 2000). Med det som bakgrund blir det intressant att ställa sig frågande till vad det är som medför att motivation samt läsmotivation inte i större utsträckning beskrivs i termer av yttre påverkan. Det kan utifrån resultatet tänkas vara på så sätt att lärarna inte uppfattar att yttre motivationsfaktorer är en väsentlig del av elevers motivation samt läsmotivation.

Vidare inom motivationsteorin om inre- och yttre motivation samt synen på läsmotivation lyfts elevers inre motivation, egna vilja och genuina intresse fram som den mest betydande motivationskällan (Cambria & Guthrie, 2010; Ryan & Deci, 2000). Utifrån resultatet av studien beskrivs hög motivation samt läsmotivation framträdande som inre drivkraft. Studien visar att inre drivkraft uttrycks hos elever genom deras kroppsspråk, att de har stjärnögon och utstrålar en vakenhet. Det beskrivs även att det innebär att elever kommer igång snabbt, ställer frågor, koncentrerar sig i boken och läser frivilligt. Studien pekar på att det är denna inre lust till skolarbete som lärarna vill uppnå. Det blir därför intressant att ställa sig frågande till vad det är som bidrar till att motivation samt läsmotivation beskrivs på detta sätt av lärarna. Det kan tänkas vara på så sätt att lärarna sedan tidigare tänker positivt kring begreppen motivation och läsmotivation på grund av de är influerade av det synsätt som är rådande i den kontext de är yrkesverksamma i. Den forskning som presenterats kring motivation och läsmotivation i studien är genomförd i anglosaxiska- och västerländska länder och därmed är det troligt att svenska lärares syn på motivation samt läsmotivation påverkats av dessa motivationsteorier.

8.2.2 Faktorer som påverkar elevers läsmotivation

PIRLS undersökningen 2016 indikerar att elever med positivare attityd till läsning presterar bättre i läsförståelse. De senare årens PISA och PIRLS undersökningar har visat att svenska elevers prestationer i läsförståelse och läsförmåga försämrats sedan de infördes i början av 2000-talet (Skolverket, 2016; Skolverket, 2017a). Med tanke på att elevers prestationer försämrats och att elevers prestationer i läsförståelse har förknippats med deras attityd till läsning var det av intresse att undersöka vad lärare uppfattar påverkar elevers läsmotivation. Det kunde tänkas vara på så sätt att lärare hade bristande kunskap om vad som motiverar elever till läsning. Studiens resultat indikerar dock att lärares uppfattning och resonemang om vad som påverkar elevers läsmotivation överlag stämmer överens med tidigare forskning. Resultatet beskriver att elevers läsmotivation påverkas positivt av *elevers möjlighet till egna val, utgå ifrån- och ta till vara på elevers intressen, anpassa texter efter elevers nivå, läsande förebilder, digitala verktyg vid läsning, berätta om böcker- och höra andra berätta om böcker, lärares engagemang i elevers läsning, läsmetoder, rik tillgång till böcker samt varierande lärandeaktiviteter*. Därtill beskriver resultatet att elevers läsmotivation påverkas negativt av *för svåra texter, avsaknad av läsande förebilder samt svårigheter av någon form*. Dessa faktorer som resultatet beskriver påverkar elevers läsmotivation kan ses återfinnas i avsnittet tidigare forskning. Det är därmed min uppfattning att lärarna har god vetskap om vad som påverkar elevers läsmotivation. Med det som bakgrund blir det därmed väsentligt att närmare diskutera det som upplevs intressant och oväntat med resultatet.

Något som upplevs förvånande med resultatet är att läsning via digitala verktyg såsom surfplattor var begränsat till elever med lässvårigheter. I dagens samhälle är de flesta elever uppväxta med digitala resurser såsom datorer och surfplattor. Användandet av digitala verktyg vid läsning upplevs väcka ett engagemang hos elever (Liberg, 2007a). Det kan

därmed tänkas vara på så sätt att när elever ges möjlighet till att läsa via surfplattor skapas en närhet till deras livsvärld. Resultatet visar att det mestadels var elever med lässvårigheter som använde surfplattor vid läsning. Med tanke på att de allra flesta elever idag är välbekanta med digitala verktyg blir det väsentligt att ställa sig frågande till varför läsning via surfplattor inte är ett naturligare inslag vid läsundervisning. Det var även intresseväckande att resultatet pekar på att intresset för att läsa via surfplattor avtar. Det kan dock tänkas vara på grund av att surfplattorna var av begränsat antal och det att de flesta elever läste traditionella böcker, vilket blir normen. Resultatet visar dock att lärarna uppfattar att läsning via surfplattor i längden hade bidragit till ökad läsmotivation om alla elever haft tillgång till det och om det använts mer kontinuerligt.

Utifrån studiens resultat går det att avläsa att lärare uppfattar att det är viktigt att elever ges möjlighet att välja böcker utifrån sitt intresse. Det framgår även att det är viktigt att texter är anpassade efter elevers nivå. Dessa är faktorer som anses påverka elevers läsmotivation positivt. I sin forskningsöversikt påpekar Guthrie & Wigfield (2009) att det är väsentligt att se till att böcker och texter är på en lagom utmanande nivå för elever. Det är även på så sätt att när elever läser utifrån sitt eget intresse vill de läsa mer (Alatalo, 2011; Cambria & Guthrie, 2010). Resultatet pekar även på att rik tillgång till böcker på olika nivåer är en faktor som anses påverka elevers läsmotivation i positiv bemärkelse. I klassrummet bör många typer av böcker med olika nivåer och genre finnas lättillgängliga för att elever ska hitta böcker av intresse och med hänsyn till deras nivå (Bogner et al., 2009; Cole, 2002). Resultatet visar att elever vid fritt val tenderar att välja för svåra böcker. Det visas även att det är svårt att få elever att välja böcker som är mer anpassade för sin individuella nivå. Det kan tänkas vara så att elever vill läsa kapitelböcker för att andra gör det. Trots att både hänsyn tas till elevers intresse och nivå kan de trots vilja läsa böcker andra läser. Det tordes inte räcka med rik tillgång till böcker för att elever ska vilja läsa böcker utefter sin nivå. Det kan tänkas vara på så sätt att det är viktigare att elever ges möjlighet att välja böcker utifrån sitt eget intresse för att stimulera läsmotivationen på grund av att navet i läsmotivation beskrivs som elevers eget intresse (Cambria & Guthrie, 2010). Resultatet pekar dock på att om elever valt bok utefter sitt intresse, men att boken är för svår tröttnar de på att läsa efter tag. Det kanske blir en uppenbarelse för elever att det är att det är roligare att läsa böcker de förstår. Därmed kan det tänkas väsentligt att det är viktigare för elevers läsmotivation att läsa anpassade texter. Läs vänliga texter anses gagna elevers självförtroende och på så sätt påverka deras läsmotivation positivt (ibid). Det kan dock tänkas svårt att föra alltid värna om både elevers intresse och nivå när det kommer till att hjälpa dem hitta böcker. Det upplevs som att det krävs en avvägning av läraren om vad som gynnar elevens läsmotivation mest för tillfället.

Ytterligare pekar resultatet på att lärarna uppfattar att elevers lust till att läsa påverkas negativt av någon form av svårighet. Det kan vara diagnostiserad dyslexi, andra svårigheter som koncentrationssvårigheter eller lässvårigheter med exempelvis avkodning. Resultatet visar även att lärarna uppfattar att mixa läsmetoder gynnar elevers läslust för att de lär sig på skilda sätt och är intresserade av olika saker. För elever med lässvårigheter är det dock viktigt med strukturerad och systematisk undervisning. Det kan innebära att en särskild läsmetod implementeras under en viss tid (Alatalo, 2011; Liberg, 1990). Resultatet visar att elever som upplever läsning som svårt arbetar med specifika läsmetoder såsom Bravkod. Resultatet påvisar även att det i sin tur kan medföra att hindren övervinns och därmed skapas en större tro till sin egen förmåga och elevers läsglädje ökar. När elevers självförtroende till sin läsförmåga stärks anses deras läsmotivation gynnas (Cambria & Guthrie, 2010).

Det är intressant att resultatet pekar på att lärarna upplevs veta på vilket sätt de ska arbeta med elever som upplever läsning som svårt för att stimulera deras läsmotivation. Texter på för svår nivå påverkar elevers självförtroende negativt (Westlund, 2013). Det som är förvånande är dock att de elever som ligger långt fram i sin läsutveckling knappt nämns. Det resultatet nämner om dessa typer av elever är att de upplever läsning som tråkig om de läser för lätta texter. Därmed är det intressant att fundera över vad som händer med elevers självförtroende när de läser för enkla texter. Kan det tänkas vara på så sätt att elever som enkelt tappar läsmotivationen på grund av att läsaktiviteterna upplevs som för lätta kan uppleva läsning som ointressant? Resultatet visar dock att lärarna uppfattar att varierande lärandeaktiviteter där elever ges möjlighet att möta texter och böcker på många olika sätt gynnar deras läsmotivation. Lärarna nämner lärandeaktiviteter som högläsning, textsamtal och att aktiviteter med närhet till elevers vardag och erfarenheter som stimulerande. För att påverka elevers läsmotivation positivt är det viktigt att ta hänsyn till deras förutsättningar och erbjuda varierande läsaktiviteter (Cole, 2002). Utifrån resonemanget ovan blir det tankvärt att funderar kring på vilket sätt elevers läslust påverkas negativt av läsaktiviteter som inte upplevs som stimulerande. Därmed kan det tänkas vara viktigt att som lärare ställa sig frågande till på vilket sätt läsaktiviteter tar hänsyn till- och gynnar läsmotivation hos elever som har lätt för att läsa.

8.2.3 Läsmotivation och läsutveckling vad gynnar vad

Resultatet pekar på att det anses finnas en relation mellan elevers läsmotivation och deras läsutveckling. Det går i linje med Nyström (2002) avhandling där läsning definieras som *läsning = avkodning X förståelse X motivation*. Resultatet av studien visar att elevers läsutveckling anses gynnas av god läsmotivation på så sätt att elever med hög läsmotivation läser mer och därmed utvecklar en djupare läsförståelse. Ur resultatet går det även att avläsa att de elever som är motiverade och därmed läser mer utvecklar sitt skriftspråk. Resultatet talar dock om för oss att läsutvecklingen hos elever med lässvårigheter påverkas av att de inte har läsmotivation, vilket orsakas av att läsningen upplevs som svår. Resultatet visar dock att när elever övervinner svårigheter blir de mer motiverade och det bidrar till en progression i deras läsutveckling. I sin avhandling redogör Alatalo (2011) för att den senare läsutvecklingen och god läsförståelse kräver ett gott läsflyt och att avkodningsförmågan är automatiserad. Det är när den tekniska sidan av läsning är etablerad som elever kan utveckla en djupare läsförståelse (Liberg, 1990).

Därtill visar resultatet att elever kan ha en god läsförmåga, men inte vara motiverade att läsa. Det som resultatet påpekar sker är att dessa elevers läsförståelse inte utvecklas djupare på grund av att de inte vill läsa. Resultatet av studien pekar på att det anses finnas en relation mellan elevers läsmotivation och deras läsutveckling. Resultatet belyser dock en intressant synvinkel och det är att elever som utvecklats sin läsning blir mer motiverade och vid mer motivation läser elever mer och därmed utvecklas deras läsning. Resultatet beskriver att läsmotivation och läsutveckling ger varandra på så sätt att hög läsmotivation gynnar elevers läsutveckling för att de vill läsa mer och då övar de mer. I sin studie beskriver Cambria & Guthrie (2010) att elever läsförmåga och läsmotivation samverkar för att etablera en god läsförståelse.

Utifrån motivationsteorier kring inre- och yttre motivation samt synen på läsmotivation går det att se att inre- och yttre motivationsfaktorer anses samverka som motivationskällor. För god läsmotivation anses det vara viktigt att elevers intresse, självförtroende och hängivenhet samverkar (Cambria & Guthrie, 2010; Ryan & Deci, 2000). Med tanke på att det är olika faktorer som anses samverka för elevers motivation samt läsmotivation blir det intressant att

fundera kring studiens resultat angående relationen mellan läsmotivation och läsutveckling. Det visas att bara för en god läsutveckling behöver man inte vara motiverad samt att motiverade elever inte alltid har en god läsutveckling. Trots det blir det tydligt att hög läsmotivation genererar mer läsande, en större vilja och att det kan generera godare läsutveckling. Samtidigt som en god läsutveckling kan medföra att elever blir mer läsmotiverade. Det blir därmed intressant att ställa sig frågande till om det går att säga att läsmotivation är en avgörande faktor för läsutveckling eller om det är en god läsutveckling som spelar större roll för läsmotivationen. Det som tidigare forskning belyser är att det återfinns en relation mellan läsmotivation och läsutveckling. Studiens resultat belyser dock att relationen och samverkan kan ta olika uttryck i anspråk.

8.2.4 Studiens resultat relaterat till PISA och PIRLS

Utifrån tidigare forskning kan resultatet av studien påvisa att lärare anses ha en god uppfattning om vad som påverkar elevers läsmotivation. Det visas genom resultatet på så sätt att elevers läsmotivation anses gagnas av att elever ges möjlighet att göra egna val. Det innebär val som innefattar att välja böcker, välja att få läsa samt vara delaktig i på vilket sätt läsningen ska ske. Dessa är aspekter som Cole (2002) poängterar innebär elevers egna val. När elever ges möjlighet till egna val anses lärandet bli mer intressant och roligt (Guthrie & Wigfield, 2009). Dessutom klargör resultatet att elevers läsmotivation anses påverkas positivt av att berätta om böcker de läst. Det framgår även att när elever ges möjlighet att lyssna på klasskamrater, bibliotekarie eller författare inspireras och blir sugna på att läsa de böcker som presteras. Både Palmer et al (1994) och Cole (2002) anser att elevers vilja och intresse för att läsa stärks när de ges möjlighet att berätta om böcker som de läst. Cole (2002) menar även att elever vill läsa böcker som kompisar, lärare eller andra berättat om. Vidare pekar studiens resultat på att elevers läsmotivation samverkar med deras läsutveckling. En läsmotiverad elev anses läsa mer och därmed utveckla djupare läsförståelse. I sin studie påpekar Cambria och Guthrie (2010) att både läsförmåga och läsmotivation bidrar till god läsutveckling. Dessutom ser Westlund (2013) motivation som en väsentlig del inom läsutveckling.

På grund av ovanstående resonemang är det tänkvärt att fundera kring hur stor betydelse läsmotivation har för elevers läsutveckling. PIRLS 2016 indikerar att elever med mer positiv attityd till läsning presterar bättre i läsförståelse. Trots det visar både PISA och PIRLS att svenska elevers läsförståelse och läsförmåga samt deras attityd till läsning försämrats sedan undersökningarnas införande i början av 2000-talet. PISA 2015 och PIRLS 2016 visade att elevers läsförståelse och läsförmåga förbättrats (Skolverket, 2016; Skolverket, 2017a). Det blir intressant att ställa sig frågande till om de förbättrade resultaten kan bero på att lärarna etablerat en godare förståelse för vad som gagnar elevers läsmotivation och implementerat det i praktiken. Läslyftet infördes redan år 2013 (U2013/7215/S). Kan det rent av vara på så sätt att det är effekter av läslyftet som avspeglar sig i både lärares uppfattningar och elevers prestationer på undersökningarna? Det sker fortsatta reformer i det svenska skolsystemet för att se till att elevers läsförståelse och läsförmåga ska förbättras. Det senaste reformerna är bland annat bedömningsstöd samt kunskapskrav i läsförståelse i årskurs 1, obligatorisk förskoleklass och ett förslag till; läsa, skriva, räkna en garanti för tidiga stödinsatser (Prop. 2014/15:137; Prop. 2017/18:9; Prop. 2017/18:195; SKOLFS 2016:13). Det blir därmed tänkvärt att fundera kring vad dessa reformer kan tänkas ge för effekt på lärares undervisningspraktik och därmed på elevers läsutveckling. Vidare är det värt att begrunda om det i sin tur kan medföra att svenska elevers prestationer på PISA och PIRLS undersökningarna fortsätter den positiva trend som PISA 2015 och PIRLS 2016 visade (Skolverket, 2016; Skolverket, 2017a).

8.3 Slutsatser

Med tanke på metoddiskussionen är en slutsats av studien att de resultat som framkommit är bundna till den kontext vilken studien är genomförd i. Därtill är en viktig slutsats av denna studie att motivation samt läsmotivation beskrivs positivt. Det är en positiv syn som är rådande det vill säga att motivation och läsmotivation innebär en inre drivkraft, elevers vilja, lust och intresse. Det framkommer även att motivation samt läsmotivation kan innebära måluppfyllelse samt förstå betydelsen av läsning. Slutsatsen av studien är dock att inre drivkraft ses som den viktigaste motivationskällan och avgör om elever har hög eller låg motivation samt läsmotivation.

Ytterligare en slutsats är att lärare har en god uppfattning om vad som anses påverka elevers läsmotivation positivt. Det kan bland annat vara besök till biblioteket, anpassade texter, egna val, berätta om böcker, elevers intresse, lärares engagemang. En slutsats är även att svårigheter av någon form som exempelvis problem med avkodning är det som anses ha störst negativ inverkan på elevers läsmotivation. Detta för att exempelvis lässvårigheter kan inverka negativt på elevers tro på den egna läsförmågan, vilket beskrivs kan hämma läsmotivationen. Därtill är en slutsats att det finns flera faktorer som påverkar elevers läsmotivation positivt och negativt. Det är dels faktorer som ligger inom elever såsom intresse och svårigheter, men de flesta faktorer är sådant som ligger utanför eleven såsom lärandeaktiviteter, tillgång till böcker, läsande förebilder och återkoppling. Dessutom är en slutsats är att lärare vet på vilket sätt de bör arbeta med elever med lässvårigheter för att de ska bli läsmotiverade. Det kan därmed dras en slutsats om att lärare behöver mer kunskap kring på vilket sätt de bör arbeta med elever som ligger långt fram i läsutvecklingen och behöver mer utmaningar för att bli läsmotiverade.

Till sist kan det dras en slutsats kring att lärare uppfattar att elevers läsmotivation är relaterat till deras läsutveckling. Det blir dock tydligt att understryka att relationen kan te sig olika. Det är inte enbart läsmotivation som stärker elevers läsutveckling utan en god läsutveckling stärker även elevers läsmotivation. Det ses som en god cirkel, men det går även att se en ond cirkel på så sätt att sämre läsutveckling tenderar leda till låg läsmotivation samt att låg läsmotivation kan anses bidra till sämre läsutveckling.

9. Didaktiska aspekter och rekommendationer

Med genomförd studies resultat och diskussionsavsnitt i åtanke blir en didaktisk aspekt på vilket sätt det går att ta hänsyn till alla elevers olika behov och förutsättningar i praktiken. Det påvisas att elever blir motiverade av skilda aktiviteter. Det blir därmed problematiskt att se till att varje elevs läsmotivation gynnas i alla läsaktiviteter. Om det sker mycket högläsning i klassen kan elever som tycker om det bli mer motiverade till att läsa medan det hämmar läsmotivationen hos de som uppfattar högläsning som tråkigt. Det kan därmed tänkas vara extra viktigt med varierade lärandeaktiviteter för att se till att alla elever på något sätt blir läsmotiverade. Dessutom blir det viktigt att som lärare fundera kring vad det är läsaktiviteten bidrar med som gagnar elevers läsmotivation. Det kan tänkas att det lätt hänt blir att lärare arbetar rutinmässigt utan att ge eftertanke till vad de vill uppnå med läsaktiviteten. Det studien visar på är exempelvis att lärare uppfattar att varierande lärande aktiviteter som högläsning och textsamtal gynnar elevers läsmotivation. Det blir intressant att ställa sig frågande till vad det är högläsning och textsamtal bidrar med som anses stärka elevers läsmotivation. Kan det tänkas vara att elever får lyssna till berättelser eller att de ges läsande förebilder? Det kan mycket väl tänkas vara både och.

Ytterligare är det fascinerande att trots att elever idag till stora delar är uppväxta med digital teknik används det mestadels i skolans värld som ett hjälpmedel för elever med lässvårigheter. Det är intressant att ställa sig frågande till varför det är på detta sätt. Resultatet pekar på att aktiviteter bör utgå från och ta tillvara på elevers intresse för att gagna deras motivation och läsmotivation. Därmed kan det tänkas vara på så sätt att användning av digitala hjälpmedel vid läsning är att ta tillvara på elevers intressen och därmed är ett sätt som kan väcka deras lust att läsa. Det kan dock tänkas att om elever enbart läser via surfplattor inte ser meningen med att läsa traditionella böcker. Jag anser dock att digitala verktyg borde implementeras i praktiken på så sätt att de bör finnas tillgängliga som alternativ att använda vid läsning för alla elever. Därtill är det dock väsentligt att användningen är genomtänkt.

Med tanke på att resultatet påvisar att läsmotivation anses bidra till att elever läser mer och på så sätt utvecklar en godare läsförståelse blir det intressant att tänka sig att de läsaktiviteter som fokuserar på träning av läsförståelse bör vara intresseväckande och stimulerande. Resultatet pekar även på att lärare har en tydlig bild över på vilket sätt hög eller låg läsmotivation påverka läsutvecklingen hos elever som upplever läsning som svårt. Det framgår dock att elever kan vara omotiverade till läsning trots att de har god läsutveckling. En didaktisk aspekt är att det kan tänkas krävas mer reflektion av lärare på vilket sätt de ska utmana och få upp intresset för läsning hos de elever som har lätt för att läsa.

Till sist blir mina rekommendationer utifrån studiens resultat och slutsatser att arbeta varierat med läsning för att se till att stimulera elevers läsmotivation. Det krävs även att läraren visar ett intresse för elevers läsning och utstrålar glädje för läsning. Jag tror att det kan vara det som påverkar elevers läsmotivation mest, vad vi runt omkring förmedlar för känslor. Min rekommendation är även diskutera med kollegor och fundera över om det som predikas är det som implementeras. Det bör föras diskussioner om på vilket sätt läsaktiviteter och förhållningssättet som lärare kan utvecklas. Min åsikt är att det är viktigast att tänka kring vad det är som gör att mina elever vill läsa, att ta avstamp i elevers intresse, men att anpassa läsaktiviteter efter deras förutsättningar.

10. Vidare forskning

I genomförd studie har den forskning som haft utgångspunkt hos elever mestadels varit inriktad på den tidiga läsutvecklingen. Därför hade det varit av intresse att genomföra kvalitativa studier med elever i årskurs 3 för att de kommit en bit längre i läsutvecklingen. Det hade kunnat vara både intervjuer och observationer där elevers tankar om vad läsmotivation är och vad som påverkar läsmotivation undersöks.

Därtill hade det utifrån denna studie, resultatet och diskussionen varit av intresse att även undersöka på vilket sätt lärarna genomför de faktorer de nämner påverkar elevers läsmotivation positivt i praktiken. Det kan tänkas att en kombinerad kvalitativ studie innehållande både intervjuer och observationer hade medfört en djupare dimension. Det lärarna implementerar i praktiken och det dem beskriver hade då kunnat diskuteras, jämförts och relaterats till teorier och tidigare forskning i större mån.

Till sist hade det varit spännande att bedriva djupare forskning angående på vilket sätt elevers självförtroende, tron på den egna förmågan påverkar deras läsmotivation. Det hade varit intressant att både undersöka lärares uppfattningar, men framförallt hade det varit intressant att undersöka elevers egen syn på det.

Referenslista

- Alatalo, T. (2011). *Skicklig läs- och skrivundervisning i årskurs 1–3 – Om lärares möjligheter och hinder*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 311). Göteborg: Acta. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/25658>
- Blomgren, J. (2016). *Den Svåråtgångade Motivationen: Elever I En Digitaliserad Lärmiljö*. (Doktorsavhandling, Gothenburg Studies in Educational Sciences, 393). Göteborg: Acta. Tillgänglig: <http://hdl.handle.net/2077/47615>
- Bogner, K., Raphael, L., & Pressley, M. (2009). How Grade 1 Teachers Motivate Literate Activity by Their Students. *Scientific Studies of Reading*, 6(2), 135-165. doi: 10.1207/S1532799XSSR0602_02
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Cambria, J., & Guthrie, J.T. (2010). Motivating and engaging students in reading. *New England Reading Association Journal*, 46(1), 16-29,109-110. Hämtad 2018-04-11 från <http://web.b.ebscohost.com.ezproxy.ub.gu.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b2aa0f00-9604-43b3-94db-5d1d909b0896%40sessionmgr101>
- Cole, J.E. (2002). What motivates students to read? Four literacy personalities: A teacher uses qualitative research to discover her students' intrinsic motivation to read. *International Reading Association*, 54(4), 326–336. Hämtad 2018-04-10 från <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/203275374?accountid=11162>
- Dahlgren, G., & Olsson, L.E. (1985). *Läsning i barnperspektiv*. (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Sciences, 51). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Fredriksson, U. (2017). Förbättrade resultat i läsning på PISA, men också långsiktiga hot mot läsningen. *Dyslexi*, (1), 12–17.
- Graham, S., & Taylor A.Z. (2016). Attribution theory and motivation in school. In K.R, Wentzel., & D.B, Miele (Red.), *Handbook of motivation at school*. (s.11–33). New York: Routledge
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2009). Engagement and Motivation in Reading. In M.L, Kamil., P.B, Mosenthal., P.D, Pearson., & R, Barr (Red.), *Handbook of reading research, Volume III* (s.403-422). New York: Routledge
- Hyltenstam, K. (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I A, Ewald., & B. Garne (Red.), *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (s. 45–71). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Hämtad 2018-04-19 från <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:253401/FULLTEXT01.pdf>

Liberg, C. (1990). *Learning to read and write*. (Doktorsavhandling, Uppsala University, Department of Linguistics, 20). Uppsala. Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:808012/FULLTEXT01.pdf>

Liberg, C. (2007a). Språk och kommunikation. I A, Ewald., & B. Garme (Red.), *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (s. 7–23). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Liberg, C. (2007b). Läsande, skrivande och samtalande. I A, Ewald., & B. Garme (Red.), *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (s. 25–44). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Myrberg, M. (2007). Läs- och skrivsvårigheter. I A, Ewald., & B. Garme (Red.), *Att läsa och skriva: forskning och beprövad erfarenhet* (s. 73–99). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling

Nyström, I. (2002). *ELEVEN och LÄRANDEMILJÖN - en studie av barns lärande med fokus på läsning och skrivning*. (Doktorsavhandling, Växjö Institutionen för pedagogik). Växjö: Växjö University Press. Tillgänglig: <http://lnu.diva-portal.org/smash/get/diva2:206682/FULLTEXT01>

Palmer, B., Codling, R-M., & Gambrell, L. (1994). In their own words: What elementary students have to say about motivation to read. *National Reading Research center*, 48(2), 176–178. Hämtad 2018-04-10 från <https://search-proquest-com.ezproxy.ub.gu.se/docview/85552460?accountid=11162>

Prop. 2014/15:137. *Obligatoriskt bedömningsstöd årskurs 1*.
Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2015/06/prop.-201415137/>

Prop. 2017/18:9. *Skolstart vid sex års ålder*.
Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2017/09/prop.-2017189/>

Prop. 2017/18:18. *Läsa, skriva, räkna – en åtgärdsgaranti*.
Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2017/09/prop.-20171818/>

Prop. 2017/18:195. *Läsa, skriva, räkna – en garanti för tidiga stödinsatser*.
Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/proposition/2018/03/lasa-skriva-rakna--en-garanti-for-tidiga-stodinsatser/>

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
doi:10.1006/ceps.1999.1020

Senko, C. (2016). Achievement goal theory: A Story of Early Promises, Eventual Discords, and Future Possibilities. In K.R, Wentzel., & D.B, Miele (Red.), *Handbook of motivation at school*. (s.75–95). New York: Routledge

SKOLFS 2016:13. *Föreskrifter om ändring i Skolverkets föreskrifter (SKOLFS 2011:19) om kunskapskrav för grundskolans ämnen*; Tillgänglig:

https://www.skolverket.se/regelverk/skolfs/skolfs?_xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolfs%2Fwpubext%2Ffs%2FRecord%3Fk%3D3140

Skolverket (2016). *PISA 2015 15-åringars kunskaper i naturvetenskap, läsförståelse och matematik*. Hämtad 2018-03-29 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3725>

Skolverket (2017a). *PIRLS 2016 Läsförmågan hos svenska elever i årskurs 4 i ett internationellt perspektiv*. Hämtad 2018-03-29 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3868>

Skolverket. (2017b). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Reviderad, 2017)*. Hämtad 2018-03-02 från <https://www.skolverket.se/publikationer?id=3813>

SOU 2012:10. *Läsarnas marknad, marknadens läsare: - en forskningsantologi*.

Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2012/03/sou-201210/>

SOU 2016:59. *På goda grunder: en åtgärds garanti för läsning, skrivning och matematik*.

Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/rattsdokument/statens-offentliga-utredningar/2016/09/sou-201659/>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur

Suhunk, D.H., & DiBenedetto, M.K. (2016). Self-efficacy theory in education.

In K.R, Wentzel., & D.B, Miele (Red.), *Handbook of motivation at school*. (s.34–54). New York: Routledge

U2013/7215/S. *Uppdrag om fortbildning i läs- och skrivutveckling – Läslyftet*.

Tillgänglig: <http://www.regeringen.se/regeringsuppdrag/2013/12/u20137215s/>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2018-02-07, från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Westlund, B. (2013). *Att bedöma elevers läsförståelse: En jämförelse mellan svenska och kanadensiska bedömningsdiskurser i grundskolans mellan år*. (Doktorsavhandling, Stockholm Departement of Education) Stockholm: Natur & Kultur.

Wigfield, A., Tonks, S.M & Lutz Klau, S. (2016). Expectancy-value theory. In K.R, Wentzel., & D.B, Miele (Red.), *Handbook of motivation at school*. (s.55–74). New York: Routledge

Bilaga 1 - Samtyckesformulär

Samtyckesformulär

Du har med detta blivit muntligt informerad om att ditt deltagande i denna studie är frivilligt. Du har även fått information om att du vid vilken tidpunkt som helst kan avbryta ditt deltagande, utan att behöva uppge anledning.

Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (2002) angående *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet* har du också blivit informerad om. Här kommer en påminnelse om vad de innebär. *Informationskravet* innebär att forskaren delgett berörda parter om syftet för forskningsstudien. *Samtyckeskravet* innebär att deltagare i undersökning själva bestämmer över sin medverkan. *Konfidentialitetskravet* innebär att all data, information och personuppgifter hos deltagare i undersökningen kommer avidentifieras och förvaras på ett säkert sätt. Till sist innebär *Nyttjandekravet* att de insamlade uppgifterna enbart får användas i forskningssyfte.

Du godkänner härmed ditt deltagande i denna studie:

Ort/Datum

Deltagare underskrift

Namnförtydligande

Bilaga 2 – Intervjuguide

Intervjuguide

Motivation

- Vad är motivation för dig?
- På vilket sätt kan du i undervisningen se att en elev är motiverad?
 - Beskriv en motiverad elev och en omotiverad elev.
 - Vad är det för skillnad?
- Vad kan du som lärare påverka vad gäller elevers motivation i din undervisning?

Läsmotivation

- Vad är läsmotivation för dig?
- På vilket sätt kan du se att en elev är motiverad till läsning?
 - Beskriv en elev som är motiverad till läsning och en som är omotiverad.
 - Vad är skillnaden?
- Vad kan tänkas påverka elevers läsmotivation positivt?
- Vad kan tänkas påverka elevers läsmotivation negativt?
- Vad i din undervisning uppfattar du stimulerar elevers läsmotivation?
- Vad uppfattar du finns för svårigheter med en elev med låg läsmotivation?
 - På vilket sätt arbetar du med elever med låg läsmotivation?
- Läsmotivation och tekniska hjälpmedel (IKT), hur ser du på det för att stimulera elevers läsmotivation?

Läsmotivation och läsutveckling

- Beskriv vad läsmotivation betyder för elevers läsutveckling?
 - Vilka samband ser du?
 - Vilka samband ser du inte?
- Vad ger du för slags positiv- och utvecklande återkoppling till eleverna i klassrummet, kopplat till deras läsutveckling?
- Vad har positiv- och utvecklande återkoppling för inverkan på elevers läsmotivation?
 - Vilka samband ser du?
 - Vilka samband ser du inte?

Läsmetod/Undervisningsmetod och/eller bärande idéer

- Använder du någon speciell undervisningsmetod, läsmetod och/eller lästeori i din läsundervisning?
 - Varför?
 - Varför inte?
- Vad uppfattar du att undervisningsmetod, läsmetod och/eller lästeori bidrar med kopplat till elevers läsmotivation och läsutveckling?
- Vad har du för egen/egna bärande idéer i din läsundervisning?
- Vad uppfattar du att de bärande idéerna bidrar med kopplat till elevers läsmotivation och läsutveckling?

Läsning och böcker

- Vad för tillgång har eleverna till böcker?
 - I skolan och bibliotek?
 - Finns det bibliotek?
- På vilket sätt läser eleverna; När och hur?
 - Hur väljs elevernas böcker?
 - Hur väljs högläsningböcker?
 - Hur upplever du utbudet av böcker?
- Vad läser eleverna om de själva får välja?
 - Vad läser de om du får välja?

Avslutande om motivation, läsmotivation samt läsutveckling

- Har du något du skulle vilja tillägga om motivation i allmänhet och läsmotivation i synnerhet?
- Har du något du skulle vilja tillägga till din beskrivning av relationen mellan elevers läsmotivation och läsutveckling?

Avslutningsvis vill jag fråga:

- Hur gammal är du?
- När tog du lärarexamen och hur länge har du arbetat som lärare?
- Vilka ämnen och årskurser är du behörig i?
- Vilka ämnen undervisar du i?
- Hur länge har du jobbat på denna skolan?
 - Tidigare arbetsplats?

Bilaga 3 – Utdrag ur transkribering av intervju

I: Vad är motivation för dig?

L3: Det är när man ser att någon tycker det är roligt att lära sig, ställer mycket frågor och har mycket idéer.

I: Beskriv en motiverad elev och en omotiverad elev.

L3: En motiverad elev ställer mycket frågor och har många idéer. En motiverad elev brukar ofta komma i gång väldigt fort och vill gärna göra mera och gärna ha extra uppgifter. En omotiverad elev har svårt för att komma i gång och tycker inte heller att det är så roligt. En omotiverad elev behöver vuxenstöd för att komma i gång.

I: Vad kan du som lärare påverka vad gäller elevers motivation i din undervisning?

L3: Jättemycket, både genom varierad undervisning. För olika barn blir intresserade på olika sätt. Det tror jag är ett sätt att ha varierad undervisning. Det kan också vara så att vid i gång sättning av klassen är man medveten om elever som är lite mer omotiverad och då pratar jag med de enskilt. Jag har tagit fram något som passar dem bättre och som handlar om egentligen handlar om samma sak, men det kan istället vara en film. Man får leta efter olika sätt och försöka hitta elevens intresse.

I: Varierad undervisning? Nämn några saker som kan vara varierad undervisning.

L3: En del barn är förtjusta i att lyssna på genomgångar och tycker att de är det bästa sättet. Några gillar att se på film. Många barn tycker också det är väldigt roligt att läsa själva eller arbeta med instuderingsfrågor, fördjupningsarbete enskilt eller i grupp.

I: Vad är läsmotivation för dig?

L3: Det är att barnet själv tycker det är roligt att läsa och tar aktiv del i att hitta böcker som de tycker om. Det kan ofta vara genreläsning att de hittar någon serie som de gillar väldigt mycket och då kommer man i gång väldigt bra med läsningen.

I: På vilket sätt kan du se att en elev är motiverad till läsning?

L3: Eleven väljer att läsa frivilligt och läser för att hen tycker om det.

I: Beskriv en elev som är motiverad till läsning och en som är omotiverad.

L3: En motiverad elev hittar ofta själva böcker om de släpps lösa i skolbiblioteket. De läser även som tidigare nämnts frivilligt och för att de tycker det är roligt. En omotiverad elev har jättesvårt att hitta något att läsa, hittar inte något som är riktigt roligt. Det kan också vara så att eleven läser några sidor och sedan vill byta bok, eleven fastnar aldrig riktig i någon bok.

I: Vad kan tänkas påverka elevers läsmotivation negativt?

L3: Jag tänker att något som kan påverka läsmotivationen negativt är att eleven inte har några vuxna i sin närhet eller syskon som läser. Det tror jag kan påverka väldigt negativt, att man inte har några förebilder som är läsare helt enkelt. Det blir då skolans jobba att försöka väcka läslusten.

I: Vad kan tänkas påverka elevers läsmotivation positivt?

L3: Jag tror att mycket uppmuntran, att en vuxen, läraren i det här fallet visar intresse när barnet läser och tycker det är roligt, ställer frågor om texten, och att man pratar om boken. Försöker göra boken levande genom att fråga eleven; vad tror du kommer hända sen? varför gick det så?