

# Lärares motivationsfrämjande arbete inom läsundervisningen i svenska årskurs 4–6

**En studie baserad på observationer av fyra  
lärares arbete inom svenskämnet**

**Av: Hannes Berglund**

Handledare: Christina Svens  
Södertörns högskola | Lärarutbildningen  
Självständigt arbete 15 hp  
Självständigt arbete 1 | Hötterminen 2022  
Grundlärarutbildningen med interkulturell profil  
med inriktning mot årskurs 4–6, 240 hp



## **Abstract**

**English title: Teachers' motivation work in reading teaching in the subject Swedish year 4–6.** A study based on observations of four teachers' work in the subject Swedish.

**Author:** Hannes Berglund

**Supervisor:** Christina Svens

As Swedish students' reading comprehension is in decline and reading is getting less space in the lives of children and young people, a large responsibility is placed on the school to promote students' motivation to read. For that reason, the purpose of this study has been to examine how teachers promote students' motivation to read fiction. The study has been conducted by using a model called Model of reading development to observe aspects of teacher's actions and teacher's choice of activities and tasks, which can be considered to promote student's motivation to read. The study has been based on seven concepts, and these have been used as criteria for what can be considered to promote students' motivation to read. In order to explore how teachers promote students' motivation to read, this model has been used to analyse observations of four teachers' who teach the subject of Swedish grades 4-6.

The results show that all concepts, in the model called instructional processes, are somehow expressed at some point in the four observed teachers' lessons. The study also shows that many different aspects of the teachers' action and activities can function as motivational promotion and the observations showed that these activities and actions vary depending on the type of lesson and its planning. Regarding to what teachers do which can be considered as motivational, the study found that all teachers used modelling for students and activities were students had to collaborate with each other. All the teachers in the study also gave the students praise for effort and progress.

**Nyckelord:** motivation, läsundervisning, svenskämnet, mellanstadiet, läsmotivation, läsfrämjande arbete

**Keywords:** motivation, reading motivation, Swedish subject, reading education, reading promoting

## Innehållsförteckning

1. Inledning .....	1
2. Syfte och frågeställningar.....	2
3. Teori .....	2
3.1 Model of reading development.....	2
3.1.1 Learning knowledge goals (Lärande- och kunskapsmål) .....	3
3.1.2 Real-world interactions (Verkliga interaktioner).....	4
3.1.3 Autonomy support (Autonomistöd).....	4
3.1.4 Strategy instruction (Strategiundervisning) .....	5
3.1.5 Collaboration (Samarbete) .....	5
3.1.6 Praise and rewards (Beröm och belöningar) .....	6
3.1.7 Teacher involvement (Lärarengagemang) .....	6
4. Tidigare forskning .....	7
4.1 Lärarens roll.....	7
4.2 Elevernas syn på vad som motiverar till läsning .....	8
4.3 Hur ser det läsfrämjande arbetet egentligen ut? .....	8
5. Material och metod.....	9
5.1. Strukturerade observationer.....	9
5.1.1 Konstruktion av observationsschema.....	9
5.1.2 Urval och avgränsningar .....	10
5.2 Genomförande .....	10
5.2.1 Etiska principer .....	11
5.2.2 Analysmetod .....	12
5.2.3 Reliabilitet och validitet.....	13
6. Resultat och analys.....	14
6.1 Övergripande presentation av lektionerna .....	14
6.2 Lärande- och kunskapsmål .....	16
6.2.1 Frågor kring innehåll.....	16
6.2.2 Läraren förmedlar vad som är viktigt .....	16
6.3 Verkliga interaktioner.....	17

6.3.1	Frågor kopplade till tidigare erfarenheter .....	18
6.3.2	Uppgifter och aktiviteter kopplade till texten .....	18
6.4	Autonomistöd .....	19
6.4.1	Läraren erbjuder eleverna att göra egna val.....	19
6.4.2	Elevers frågor som grund i undervisningen .....	20
6.5	Strategiundervisning .....	21
6.5.1	Läraren modellerar .....	21
6.5.2	Läraren stöttar .....	21
6.6	Samarbete .....	22
6.6.1	Läraren använder par- eller grupparbeten .....	22
6.6.2	Lärarens prägel på klassrumsmiljön .....	22
6.7	Beröm och belöningar .....	23
6.7.1	Verbalt beröm .....	23
6.7.2	Läraren använder belöningar .....	24
6.8	Lärarengagemang .....	24
6.8.1	Individuella instruktioner och material .....	25
6.8.2	Individuellt anpassad feedback .....	25
7.	Sammanfattning och diskussion.....	26
7.1	Sammanfattning av resultat .....	26
7.2	Diskussion .....	28
7.3	Metoddiskussion.....	30
7.4	Vidare forskning .....	31
8.	Käll- och litteraturförteckning.....	33
9.	Bilagor.....	35
9.1	Bilaga 1 .....	35
9.2	Bilaga 2.....	37

## 1. Inledning

På senare år har svenska elevers resultat i PISA-mätningarna aktivt debatterats i media och på den politiska arenan. De fallande resultaten i PISA-mätningarna, som dock efter 2012 vänt och nu är på väg tillbaka mot de goda resultaten från början av 2000-talet (Skolverket 2021), har ofta stått i fokus när det kommer till att förklara och motarbeta svenska elevers försämrade kunskaper och resultat.

En av delarna i de försämrade kunskaperna och resultaten är elevers läsförståelse. I diskussionen kring elevers läsförståelse har ofta barns minskade läsning pekats ut som en av orsakerna till elevers försämrade resultat. Enligt Statens medieråds rapport *Ungar & Medier* (2021) så har läsandet generellt sett minskat i alla åldersgrupper sedan den första mätningen 2012 och det är även en högre andel barn som aldrig läser idag än vid 2012 (Statens medieråd 2021, s. 26). Även resultat från rapporten *Läsandets årsringar* (2020) visar på liknande tendenser. I rapporten framgår att läsningen minskat i hela befolkningen senaste 25 åren, där barn och ungdomar är en grupp som särskilt utmärkt sig. Svenska elever har enligt rapporten även ett mindre intresse för att läsa på sin fritid jämfört med elever i andra länder och andelen föräldrar som läser högt för sina barn är även den lägre i Sverige jämfört med andra länder (Nordlund & Svedjedal 2020, s. 82). Nordlund & Svedjedal (2020, s. 83) redogör även för att resultat från många undersökningar visar att gemensam läsning och diskussion kring litteratur har åsidosatts i både barnomsorg och i skolan, trots att dessa typer av läsfrämjande insatser kan ge positiva effekter på barns läsning under fritiden.

I Skolinspektionens rapport *Läsfrämjande arbete i grundskolan, med särskilt fokus på undervisningen i svenska i årskurs 4–6* (2022) har Skolinspektionen granskat grundskolans läsfrämjande arbete. Upprinnelsen till granskningen är problematiken kring det tydliga sambandet mellan läsintresse, läsvanor och läsförmåga. I och med det nedåtgående läsintresset bland unga och att det råder skillnader mellan elever med olika socioekonomiska förutsättningar vad gäller både läsintresse och läsförmåga, menar man att skolan inte förmår att kompensera för elever med mindre gynnsamma förutsättningar. På lång sikt kan även detta få negativa konsekvenser för elevers skolprestationer, då läsförmågan spelar en stor och central roll för att lyckas i alla skolans ämnen (Skolinspektionen 2022, s. 8). Granskningen visar bland annat att alla de granskade skolorna behöver utveckla sitt läsfrämjande arbete och höja dess kvalitet. På dessa granskade skolor utförs det trots det läsfrämjande insatser, vilket oftast bedrivs av enskilda lärare (Skolinspektionen 2022, s. 18).

Att upprätthålla och öka elevers sviktande läsmotivation kan alltså anses vara en vital faktor för elevers läsförmåga och även prestation inom alla skolämnen. Ett stort ansvar ligger här på skolan och således på lärarnas undervisning. Frågan som därav kan ställas här är, vad gör lärare för att främja elevers läslust? Av den anledningen kommer denna studie rikta in sig på att undersöka hur lärare främjar elever motivation till läsning av skönlitteratur. Undersökningen kommer utgå från modellen Model of reading development (Guthrie & Wigfield 2000) som med hjälp av teoretiska begrepp beskriver olika delar ur lärares undervisning som kan främja elevers motivation. Dessa begrepp kommer således fungera som kriterier för att se vad i lärares undervisning som kan anses vara motivationsfrämjande.

## **2. Syfte och frågeställningar**

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i svenskundervisningen främjar elevers motivation till läsning av skönlitteratur utifrån modellen Model of reading development (Guthrie & Wigfield 2000). Detta genom frågeställningarna:

- Vilka aspekter i lärares agerande i undervisningen kan anses främja elevers motivation till läsning?
- Vilka aktiviteter och uppgifter i lärares undervisning kan anses främja elevers motivation till läsning?

## **3. Teori**

Nedan presenteras den teoretiska utgångspunkt och den modell som använts för denna studie. Det första stycket redogör för modellen Model of reading development (2000), därefter följer en redogörelse för de utvalda teoretiska begrepp som valts ut från modellen, vilka är följande; lärande- och kunskapsmål, verkliga interaktioner, autonomistöd, strategiundervisning, samarbete, beröm och belöningar och lärarengagemang.

### ***3.1 Model of reading development***

Denna studie utgår ifrån John T. Guthrie och Allan Wigfields modell Model of reading development (Guthrie & Wigfield 2000). Guthrie och Wigfield (2000) menar att motivation är en grundläggande faktor för att nå utveckling inom läsning och att kunna ta till sig det innehåll som texten förmedlar, och att det på så sätt finns goda skäl till att försöka främja motivation hos elever (Guthrie & Wigfield 2000, s. 405). I modellen finns det som Guthrie och Wigfield kallar för instructional processes, vilka man menar är olika delar av en lärares undervisning som kan påverka elevers motivation för läsning i en positiv riktning

(Guthrie & Wigfield 2000, s. 403). Det är utifrån dessa teoretiska begrepp (instructional processes), som i denna studie fortsatt kommer benämnas som instruktionsprocesser, som det observationsschema som använts för insamlande av material konstruerats och utformats utifrån. Instruktionsprocesserna kommer således användas som utgångspunkt och kriterier för vad i lärares undervisning som kan anses främja elevers läsmotivation. I följande stycke redogörs det för varje instruktionsprocess och hur varje begrepp tolkats, samt hur dessa kommer att användas i min studie.

I denna studie har två av de totalt nio instruktionsprocesserna tagits bort och inte beaktats. *Interesting texts for instruction* har valts bort då detta begrepp riktar sig mot när läraren ska välja ut texter utifrån elevernas intresse. *Evaluation* har valts bort eftersom detta syftar till hur läraren väljer att utvärdera undervisning och testa elever. Dessa två aspekter går således inte att undersöka genom studiens metod strukturerade observationer, som kommer redogöras för i avsnitt fem, och har därav inte tagits hänsyn till.

### ***3.1.1 Learning knowledge goals (Lärande- och kunskapsmål)***

Lärande- och kunskapsmål avser de lärandemål som lärare och elever utvecklar tillsammans utifrån lärandemålen från kursplanen. Här menar man att om läraren lyckas förmedla till eleverna att det är att förstå innehållet som undervisas och förstå innehållet i texter som är det viktiga, finns det större sannolikhet att elever litar på sin förmåga och också försöker genomföra arbetet på en högre och mer utmanande nivå. Det är också elever som har detta fokus som man anser är mer engagerade än andra elever. I motsats till detta beskriver man klassrumsmiljöer som präglas av att eleverna exempelvis strävar efter att prestera genom att överträffa andra elever eller att utföra olika procedurer steg för steg på ett korrekt sätt, vilket i sin tur kan leda till ett lägre engagemang hos eleverna (Guthrie & Wigfield 2020, s. 410).

I denna studie används detta begrepp för att utröna hur läraren i arbete med läsning förmedlar att det viktiga är att kunna sätta sig in i texten och förstå dess innehåll. Detta både genom att exempelvis klargöra syfte och mål med läsningen, men också om läraren under lektionerna ställer frågor kring texten som efterfrågar förståelse av innehåll och därigenom förmedlar och modellerar för eleverna genom frågor vad som anses vara att ha förståelse för innehållet.

### ***3.1.2 Real-world interactions (Verkliga interaktioner)***

Med dessa interaktioner menar man länken mellan läroplanen och elevernas personliga erfarenheter. Dessa interaktioner är intressanta och roliga aktiviteter som eleverna genomför i samband med läsning för att främja motivation till att läsa och lära av text. Detta exemplifieras med att lärare vid arbete med text exempelvis använder dramatisering eller praktiska aktiviteter, såsom experiment eller att man odlar i naturkunskapen. Dessa typer av aktiviteter är enligt forskning ett vanligt inslag i undervisningen och används i olika ämnen på olika sätt, men med det gemensamma syftet att motivera elever (Guthrie & Wigfield 2000, ss. 410–411).

I denna studie används detta begrepp för att undersöka hur läraren använder sig av aktiviteter i direkt anslutning till läsning av skönlitteratur. Dessa aktiviteter ska kunna kopplas direkt till innehållet i den lästa texten, eller mellan elevernas personliga erfarenheter och tidigare kunskaper till den lästa texten, för att ge möjlighet till en djupare förståelse. Dessa aktiviteter kan både vara av en mer omfattande karaktär, exempelvis ett rollspel kring den lästa texten, men kan också vara vilka typer av frågor som ställs i en diskussion före, under eller efter läsningen.

### ***3.1.3 Autonomy support (Autonomistöd)***

Autonomistöd innebär det stöd och den vägledning läraren ger för att elever ska bemästra att göra egna val som också är relevanta för att utveckla kunskap och de eventuella lärandemål som finns. Att låta elever göra dessa typer av val är en ofta förekommande företeelse bland lärlärare och enligt forskning så menar lärare att dessa olika valmöjligheter som elever får ta del av är nödvändiga för att utveckla deras självständighet. Forskning visar även att lärare som anses vara motiverande ofta erbjuder en rad olika valmöjligheter under en lektion, där läraren ger eleverna vägledning i att exempelvis välja den bok som ska läsas eller om man vill delta i högläsningen eller läsa tyst själv. Dessa val ger eleverna således en kontroll eller ett ägande av undervisningen, vilket på så sätt kan utvecklas mot en självständighet. Detta kan också komma till uttryck genom att elevens egna frågor används som syfte och grund för läsningen. Genom att läraren aktiverar eleverna att göra val kring sitt eget lärande innan själva läsningen, alltså exempelvis att eleverna har frågor kring ett ämne eller innehåll som finns i en text som ska läsas, ökar även här elevernas kontroll över lärandet vilket kan få både positiva effekter på motivationen för läsningen och förståelsen för texten (Guthrie & Wigfield 2000, ss. 411–412).

Detta begrepp används i denna studie för att undersöka hur läraren erbjuder eleverna att göra olika val i undervisningen, exempelvis val av text, högläsning eller tyst läsning, användning av stödstrukturer som



till exempel ljudbok eller om elevernas frågor används som en grund i undervisningen och tas tillvara av läraren.

#### **3.1.4 Strategy instruction (Strategiundervisning)**

Strategiundervisningen består av de instruktioner, den stöttning och stöttning i övningar som läraren använder för att eleverna ska kunna lära av text. Den inre motivationen hos elever är tydligt kopplad till elevernas egen kompetens och förmåga, och om elever upplever att de är kapabla att slutföra uppgifter till det som lästs är det större chans att de känner sig motiverade till arbetet. Därav anses en stöttande undervisning av strategier främja motivationen hos eleverna, då lärarens stöttning hjälper eleverna att klara av uppgifter vilket på så sätt stärker självförtroendet. Strategier som pekas ut som kommer främja detta är att aktivera elevers förkunskaper, söka efter information, förstå informationstext, tolka litterär text och självkontroll vilket man kan göra genom exempelvis modellera, använda diskussioner i smågrupper, pararbeten och att eleverna får individuell framåtsyftande feedback (Guthrie & Wigfield 2000, s. 413).

I denna studie används detta begrepp för att undersöka om läraren stöttar eleverna i att klara av och bemästra läsningen men också eventuella uppgifter och övningar som eleverna arbetar med i anslutning till läsningen. Denna stöttning kan exempelvis visa sig genom att läraren stöttar elevernas läsning på olika sätt, exempelvis genom vägledning vid svårare passager eller ord, samt modellerar hur en uppgift ska bearbetas eller om läraren ger framåtsyftande feedback till eleverna på deras pågående arbete med uppgifter.

#### **3.1.5 Collaboration (Samarbete)**

Samarbete och samverkan beskrivs som en väg att gå för att eleverna ska kunna delge och mottaga olika perspektiv. Att använda olika typer av samarbeten är en vanlig företeelse när det kommer till att aktivera och främja inre motivation och många lärare tror att samarbete bland eleverna leder till ett ökat intresse för innehållet i texter. Den inre motivationen hos elever är nära kopplad till att känna att det finns ett socialt stöd i klassrumsmiljön, där läraren har en viktig roll i att erkänna och bekräfta de olika individerna i klassrummets sociala struktur. Forskning visar att i klassrum där elever får denna bekräftelse så är också eleverna motiverade till att läsa, skriva och uttrycka sig. För att främja en inkluderande och positiv klassrumsmiljö kan läraren även arbeta för att skapa en miljö där elever tillåts och uppmuntras hjälpa andra elever, vilka i sin tur hjälper till att upprätthålla de positiva sociala normerna i klassrummet som gynnar elevers motivation (Guthrie & Wigfield 2000, ss. 413–414).

Detta begrepp används i denna studie för att undersöka hur läraren använder sig av strukturer och övningar där samarbete mellan elever möjliggörs, både vad gäller grupparbeten men också om elever uppmuntras till att hjälpa varandra. Här kommer det även undersökas om läraren bekräftar eleverna med uppmuntrande och bekräftande kommentarer vad gäller deras arbetsinsatser, frågor och formuleringar av deras tankar.

### ***3.1.6 Praise and rewards (Beröm och belöningar)***

Beröm och belöningar är ett av de vanligaste sätten att uppmuntra elevers ansträngning och arbete. Om ett beröm ska vara effektivt så menar man att den bör peka mot den ansträngning som eleven lagt ned, att den är specifik i vad som faktiskt genomförts på ett bra sätt, att den är spontan och att den leder eleven till att uppskatta sitt eget arbete. När det specifikt kommer till läsning finns det också forskning som stödjer argumentet att belöningar och beröm för att elever läser böcker ökar motivationen, ansträngningen och tiden som elever lägger på att aktiviteter kring läsande (Guthrie & Wigfield 2000, ss. 414–415).

Detta begrepp används i denna studie för att undersöka hur läraren använder någon form av beröm eller belöningar. Detta kan både vara verbalt beröm, där läraren berömmar svar, ansträngning eller frågor, men kan också vara i form av belöningar, såsom att få göra något annat som av eleven anses roligare eller en symbolisk belöning, exempelvis en guldstjärna.

### ***3.1.7 Teacher involvement (Lärarengagemang)***

Med lärarengagemang menar man lärarnas medvetenhet kring de enskilda eleverna, att lärarna engagerar sig i elevernas individuella framsteg och att lärarna har en förståelse för hur de ska främja elevernas aktiva deltagande. Här beskrivs en engagerad lärare som en lärare som är medveten om elevernas personliga intressen, att de bryr sig om alla elevers lärande och att läraren har realistiska mål för den ansträngning enskilda elever behöver göra och det lärande som ska ske. Enligt studier är elever mer engagerade, exempelvis att man uppvisar ett mer aktivt deltagande i diskussioner och i själva lärandet, när undervisningen bedrivs av en lärare med denna typ av lärarengagemang (Guthrie & Wigfield 2000, ss. 415–416).

I denna studie används detta begrepp för att undersöka hur läraren uppvisar medvetenhet kring enskilda elever. Detta genom att titta efter om läraren ger individuella instruktioner, material och stöttning under arbete med läsning. Med hjälp av detta begrepp går det även att undersöka om läraren ger olika feedback till eleverna, och på så sätt se om feedbacken anpassas utifrån de enskilda elevernas nivå.

## 4. Tidigare forskning

Nedan presenteras tidigare forskning inom ämnet. För att inkludera flera olika infallsvinklar kring ämnet så har det här valts ut forskning som representerar olika perspektiv. Den tidigare forskningen berör först och främst forskning kring lärarens roll, där lärarnas egna uppfattningar om vad de gör och bör göra för att främja elevers motivation tas upp samt en studie som redogör för vad forskningen menar är viktiga delar i lärares undervisning för att främja läsmotivation. Därefter ges ett perspektiv på vad elever anser främjar motivation och till sist forskning kring hur det läsfrämjande arbetet ser ut i den svenska grundskolans mellanår. Förhoppningen har därav varit att ge ämnet och undersökningen en bred ingång och flera olika perspektiv att ställa undersökningen mot i studiens diskussionsdel.

### 4.1 Lärarens roll

Unrau, Ragusa och Bowers (2015) har i studien *Teachers focus on motivation for reading: "It's all about knowing the relationship"* (2015), som är baserad på fem stycken fokusgrupper med lärare, undersökt lärares övertygelser och tankar kring elevers motivation för läsning och hur dessa lärare med detta i beaktande bedriver sin undervisning. Många av lärarna ansåg att lärarens förmåga att kunna se den enskilda eleven och vad som specifikt fungerar bäst med varje elev är av stor vikt, samt att läraren då även har i åtanke att olika elever motiveras på olika sätt och att det är läraren som måste finna och väcka dessa aspekter som motiverar elever. Lärarna uttryckte även att de ser på sin roll som att de också bör vara goda förebilder för eleverna, vilket i det här fallet innebär att lärarna uppvisar ett intresse och motivation för läsning (Unrau, Ragusa & Bowers 2015, s. 118). I denna studie har man även undersökt lärarnas användning av de instruktionsprocesser som tidigare redogjorts för i teoriavsnittet, där resultatet visar att alla dessa processer används enligt lärarna i en varierande grad (Unrau, Ragusa & Bowers 2015, s. 120). Lärarnas utsagor kring vad som är viktigt vid arbete med elevers läsmotivation kan liknas vid en av de sju regler som Linda B Gambrell, professor i utbildning vid Clemson University, beskrivit i sin metastudie *Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read* (2011), där hon menar att det är av stor vikt att läraren kan identifiera och hitta elevernas personliga intresse för att på så sätt utforma en undervisning som kan motivera elever (Gambrell 2011, s. 173). Vidare beskriver hon de övriga sex reglerna för hur lärare kan motivera elever till läsning. En av dessa regler beskriver vikten av att klassrumsmiljön erbjuder ett brett utbud av olika texter. Vidare beskriver hon att tillräckligt med sammanhängande tid bör avsättas för läsning och att elever får delta och stöttas i valet av texter och böcker

som ska läsas. Gambrell menar även att det behöver finnas en social interaktion kring de lästa texterna och att texterna och de tillhörande uppgifterna befinner sig på en svårighetsgrad som innebär att eleverna behöver anstränga sig för klara av dessa. Slutligen beskriver hon även att när det kommer till beröm och belöningar i undervisningen bör denna peka mot elevernas ansträngning och att den ska vara välförtjänt (Gambrell 2011, ss. 173–178).

#### ***4.2 Elevernas syn på vad som motiverar till läsning***

I studien *Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years* (2007) har man med hjälp av intervjuer med elever från åtta olika skolor undersökt egenskaper och attribut hos elevers motivation (Guthrie, Hoa, Wigfield, Tonks, Humenick, & Littles 2007). Resultaten visar att eleverna beskriver att intresse och motivation för läsning alltid är förknippat med att man förstår texten man läser, det vill säga att intresse och förståelse förutsätter varandra. Många elever beskrev även att deras syn på sin egen självförmåga inom läsning styrdes av hur väl man kunde hantera svåra ord och svåra delar av böckerna, vilket även detta pekar mot att tilltron till sin egen förmåga och motivationen för läsning styrs av hur mycket eleven förstår av den lästa texten (Guthrie et al. 2007, s. 306). Studien visade även att elever med en hög läsförmåga föredrog att välja böcker själva och också visste hur de skulle hitta dessa. Däremot så var det även många elever som föredrog att andra personer gjorde bokvalen åt dem, exempelvis lärare, och några elever beskrev även att de uppskattade båda tillvägagångssätten, att ibland få välja själv och ibland bli tilldelad en bok. Vidare visade studien även att läsengagemang ofta kännetecknas av mycket tid för läsning samt att det rådde delade meningar när det kommer till samarbete mellan elever och dess förmåga att främja motivation. Här antydde vissa elever att samarbete med andra var viktigt och att detta påverkade läsningen i en positiv riktning, medan andra elever, i synnerhet de väldigt starka eleverna, ansåg att samarbete inte var direkt nödvändigt och bidragande till deras engagemang och motivation för läsning (Guthrie et al. 2007, s. 306).

#### ***4.3 Hur ser det läsfrämjande arbetet egentligen ut?***

Anette Ewald har i sin doktorsavhandling *Läskulturer: Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår* (2007) undersökt barn- och ungdomslitteraturens roll i svenska klassrum med hjälp av fältstudier i fyra grundskolor under åren 2000–2004. Hon menar att lärarna i undersökningen har höga ambitioner och lägger stort engagemang i att skapa relationer med eleverna, men att stor del av tiden går åt till exempelvis lärares instruktioner och utläggningar. Vidare menar hon att det i klassrummen i undersökningen knappt förekommer fördjupade samtal kring texter och att läsundervisningen inte tar

avstamp ur elevernas egna livserfarenheter och intressen, samt att många elever inte hinner läsa på grund av att andra uppgifter ska hinnas med först (Ewald 2007, ss. 372-373), vilket är anmärkningsvärt då tillräckligt tid för läsning, kopplingar till elevers erfarenheter och social interaktion kring texter anses väsentligt för att främja elevers motivation enligt Gambrell (2011, s. 173-178).

## **5. Material och metod**

Nedan presenteras den metod som använts för att samla in det empiriska materialet. Därefter hur observationsschemat konstruerats samt vilket urval och vilka avgränsningar som gjorts. Därefter följer en redogörelse för genomförandet av observationer, de etiska principer som studien följt, studiens analysmetod och avslutningsvis studiens reliabilitet och validitet.

### ***5.1. Strukturerade observationer***

För att svara på frågeställningarna; vilka aspekter i lärares agerande i undervisningen kan anses främja elevers motivation till läsning och vilka aktiviteter och uppgifter i lärares undervisning kan anses öka elevers motivation till läsning, har strukturerad observation av lärare använts för att samla in material. Detta har ansetts vara en lämplig metod då man i en strukturerad observation använder fasta regler och registrering av olika beteenden, och det är dessa regler som beskriver vad det är observatören ska söka efter i sin observation (Bryman 2018, s. 340). Då denna studie utgår från Guthrie och Wigfields (2000) sju olika begrepp (instruktionsprocesser) för vad lärare gör i klassrummet som främjar motivation, kommer dessa begrepp utgöra grunden för det som ska sökas efter i observationen.

#### ***5.1.1 Konstruktion av observationsschema***

Utifrån instruktionsprocesserna har jag utformat ett observationsschema (se bilaga 1). Genom detta observationsschema, har jag använt mig av det som Bryman (2018, s. 345) beskriver som “kontinuerlig registrering av beteendet”, där man iakttar en specifik person under en tidsperiod och då kan notera olika typer av beteenden och när samt hur ofta dessa förekommer. I denna studie har denna person alltså varit en lärare som iakttagits under en lektion, där jag som observatör har kunnat notera om, när och hur ofta någon av dessa instruktionsprocesser sker i lärarens undervisning. Detta har givit en övergripande bild av vilka instruktionsprocesser som lärarna använder i sin undervisning, och också med vilken frekvens dessa i så fall uppstår.

I observationsschemat finns utrymme för noteringar som ska leda till mer kvalitativa analyser och resultat (se bilaga 1). Dessa noteringar kommer i resultatdelen mer i detalj beskriva hur en viss instruktionsprocess sett ut och hur läraren agerat i sin undervisning. Detta för att kunna ge ett mer djupgående svar på forskningsfrågorna och kunna exemplifiera hur lärare främjar elevers motivation till läsning. I observationsschemats sista del, *Lektionens övergripande upplägg/beskrivning av utvalda händelser*, antecknades lektionens upplägg samt övriga händelser eventuellt kunde vara värdefulla för studien.

### **5.1.2 Urval och avgränsningar**

I denna studie har principen för ett fokuserat urval använts, alltså att en viss individ observeras under en viss tid och där denna persons beteende och agerande noteras i ett observationsschema (Bryman 2018, s. 347), vilket i denna studie varit en lärare som observerats under en lektion. För att få ett så brett urval som möjligt har strävan varit att hitta lärare från olika skolor. I studien har totalt fyra svensklärare från fyra olika skolor som undervisar i 4–6 observerats. För att hitta dessa lärare för studiens observationer har kontakt tagits med de olika skolorna som sedan hänvisat vidare till skolornas lärare inom svenskämnet årskurs 4–6. Urvalet av lärare kan därmed liknas vid ett tillfällighets- eller bekvämlighetsurval, då personerna helt enkelt valts ut för att de fanns tillgängliga och kunde ställa upp i studien (Bryman 2018, s. 243). Varje lärare har observerats under en lektion där jag på förhand vetat om att lektionen ska handla om läsning inom svenskämnet. Detta för att inte observera lektioner som berör andra delar av svenskundervisningen.

### **5.2 Genomförande**

Observationerna genomfördes på de fyra olika skolorna under en veckas tid. En fördel med detta relativt korta tidsspann är att det enligt Bryman (2018, s. 346) vid observationer av flera olika skolor kan ha betydelse när på året en observation genomförs, men att observationerna i denna studie genomförts under en så pass kort tidsperiod att detta inte bör påverka lärarnas undervisning nämnvärt.

Varje observation bestod av en lektion där en lärare observerats. Jag som observatör använde en icke-deltagande observation, vilket betyder att observatören inte deltar och istället endast iakttar det som sker (Bryman 2018, s. 341), och befann mig under alla observationer längst bak i klassrummet. Innan lektionens start informerades eleverna om att jag var där för att observera läraren, och eleverna fick således vetskap om att jag inte var där för att observera eleverna eller vad de gjorde.

Nedan följer ett exempel på användningen av observationsschemat:

Begreppsförteckning	Avprickning	Begrepp syns på annat sätt
6: Beröm och belöningar. A: Verbal beröm. B: Belöning att göra något annat. C: Symbolisk belöning.	6A, L ger verbalt beröm p.g.a E förklarade ett begrepp från texten.	

När någon av de olika instruktionsprocesserna skedde under lektionen, noterades detta i observationsschemat och även med en kort kommentar om vad läraren gjorde. I exemplet ovan var det alltså instruktionsprocessen *beröm och belöningar* som kom till uttryck och detta genom verbalt beröm, vilket således noterades som 6A i kolumnen för avprickning. Därefter följer en kort kommentar om vad som skedde. Ett exempel för kolumnen begrepp syns på annat sätt, följer nedan:

3: Autonomistöd: A: Elever väljer text. B: Högläsning eller tyst läsning. C: Elevers frågor används som grund. D: Eleverna kan välja stödstrukturer.		3: Läraren instruerar att eleverna får välja hur länge man vill läsa högt.
--	--	--

Denna kolumn användes för att notera om någon av instruktionsprocesserna visade sig på något annat sätt än de som är angivna A-D. I exemplet ovan var det alltså instruktionsprocessen autonomistöd som kom till uttryck, detta genom att eleverna fick välja hur länge man vill läsa högt.

När observationerna var genomförda sammanställdes och analyserades resultaten. Detta kommer presenteras i avsnitt 5.2.2 Analysmetod.

### 5.2.1 Etiska principer

Studien har utgått från Vetenskapsrådet forskningsetiska principer informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet 2002, ss. 7–14). Genom att deltagarna fick

läsa och ta del av en samtyckesblankett (se bilaga 2), kunde deltagarna försäkras om att informationskravet uppfylldes då deltagarna här fick ta del av studiens syfte. Denna information delgavs även deltagarna vid den första kontakten inför observationerna. Genom samtyckesblanketten informerades även deltagarna att deras medverkan var frivillig och att deltagarna kunde avbryta sin medverkan om så skulle önskas, vilket införlivade samtyckeskravet. Konfidentialitetskravet uppfylldes då det i samtyckesblanketten informerades om att varken deltagarnas, övrig personal eller verksamhetens identitet skulle avslöjas i studien. Vid insamlandet av material har av den anledningen inte skolornas namn skrivits med i observationsschemat eller i studien, utan istället benämnts som *Lärare 1*, *Lärare 2*, *Lärare 3* och *Lärare 4*. Samtyckesblanketten informerade även deltagarna om att materialet som samlats in endast kommer användas till denna studie, och enligt lärarutbildningens rutiner förstöras efter att kursen är avslutad, vilket innebär att nyttjandekravet uppfylldes. Deltagarna fick även signera samtyckesblanketten och på så sätt försäkra att de tagit del av och läst informationen.

### **5.2.2 Analysmetod**

Observationsschemat (se bilaga 1) strukturerades på ett sådant sätt att materialet direkt vid observationstillfällena kunde sorteras utefter vilka instruktionsprocesser som syntes i varje lärares lektion, samt hur dessa instruktionsprocesser kommit till uttryck under lektionerna. Detta innebar att ingen sortering av materialet behövde göras efter observationerna.

För att analysera materialet har en tematisk analys genomförts. När observationerna genomförts sammanställdes observationerna utifrån de sju instruktionsprocesserna, detta genom att skriva ned vad varje lärare gjort utifrån varje instruktionsprocess. Samtidigt som observationerna skrevs ned, färgkodades även detta utifrån begreppsförteckningen i observationsschemat (se bilaga 1). Att skriva ned vad varje lärare gjorde utifrån varje instruktionsprocess och att färgkoda detta material genomfördes för att få en överblick över material samt bli bekant med detta, vilket Bryman (2018, s. 707) menar är ett viktigt första steg i en tematisk analys.

Bryman (2018, s. 707) menar att det kan vara bra att utveckla dessa koder mot teman för att minska antalet koder. Därav kategoriseras varje instruktionsprocess i två teman där de olika färgkodningarna placerades in utifrån vilket tema som kodningen berör. Dessa teman utvecklades och fastställdes genom det som kommit till uttryck inom instruktionsprocessen i observationerna. När denna uppdelning gjorts, sattes det namn på dessa två teman vilket görs för att på så sätt knyta an till undersökningen (Bryman 2018, s. 707).



Dessa namn och denna kategorisering användes senare även i presentationen av resultat och analys, och användes således som underrubriker till varje instruktionsprocess där analysen presenterats.

### **5.2.3 Reliabilitet och validitet**

Ett vanligt förekommande dilemma när det gäller reliabiliteten i strukturerade observationer är interbedömarreliabiliteten, alltså hur väl två olika observatörers uppfattning om observationens kodning överensstämmer (Bryman 2018, s. 348). I detta fall har sju instruktionsprocesser tolkats och använts för att undersöka hur dessa kommer till uttryck under fyra olika lektioner, vilket innebär att man inte kan vara helt säker på att en annan observatör hade tolkat begreppen på samma sätt. Det finns också ett visst utrymme för att tolkningen av det som läraren i klassrummet gör skiljer sig mellan olika observatörer, där en observatör skulle kunna anse att ett visst agerande från läraren överensstämmer med en av instruktionsprocesserna medan en annan observatör inte gör det. En annan aspekt när det kommer till reliabiliteten berör betydelsen av att flera observationer genomförs av samma observatör vid olika tidpunkter, alltså en intrabedömarreliabilitet. Eftersom det på grund av mänskliga skäl inte går att säkerställa att observatören beter sig precis likadant vid alla tillfällen kan detta få betydelse för reliabiliteten (Bryman 2018, s. 348). I denna studie kan detta även ha påverkats på ett sådant sätt att jag som observatör blivit skickligare och mer bekant med att använda observationsschemat, vilket eventuellt skulle kunna göra att observationerna som gjorts senare är mer precisa och bättre genomförda.

Ett vanligt förekommande problem för studier som använder ett relativt begränsat urval är den externa validiteten, vilket gör det svårt att kunna generalisera resultaten från en studie (Bryman 2018, ss. 466–467). I denna studie är detta relativt uppenbart då den endast omfattar fyra lärare och fyra lektioner, vilket inte kan anses ge en representativ bild av hur hela verkligheten ser ut. Ett annat problem som Bryman (2018, s. 349) poängterar kring validiteten vid strukturerade observationer är att det finns en risk att människors beteende kan förändras när de själva vet att de blir observerade. Problemet blir således att observationen då inte visar det som faktiskt brukar ske, i det här fallet under lektionerna, och på så sätt ger en felaktig bild av lärarnas agerande. Bryman (2018, s. 349) lyfter dock just lärare och elever som ett gott exempel när observerade personers medvetenhet kring observatörens närvaro ofta minskar, då allt som lärare och elever behöver göra i klassrummet och andra faktorerers inverkan ställer krav på dessa personer och då flyttar fokus från observatören.

## 6. Resultat och analys

Studiens empiri analyseras utifrån de sju teoretiska begrepp, i denna studie benämnda som instruktionsprocesser. Dessa instruktionsprocesser ligger till grund för det observationsschema som använts i insamlandet av det empiriska materialet. Inledningsvis presenteras de fyra lärarnas lektioner övergripande. Detta för att ge överskådlig bild av lektionerna och med hjälp av detta kunna sätta de sju instruktionsprocesserna i ett sammanhang.

För att svara på studiens frågeställningar, vilka aspekter i lärares agerande i undervisningen som kan anses främja elevers motivation till läsning och vilka aktiviteter och uppgifter i lärares undervisning som kan anses främja elevers motivation till läsning, kategoriseras och presenteras det empiriska materialet utifrån varje instruktionsprocess. Här presenteras vilka händelser som kan anses motivationshöjande enligt den teori och den modell som använts i studien, både när det kommer till lärarens agerande och de aktiviteter och uppgifter som använts.

### 6.1 Övergripande presentation av lektionerna

**Lärare 1:** Under denna lektion undervisas en klass i årskurs 6. Läraren läser högt ur boken *Vem har sagt något om kärlek?: att bryta sig fri från hedersförtryck* av Elaf Ali (2021). Läraren inleder lektionen med att fråga eleverna om vad de kommer ihåg från det senaste tillfället de läste och vad som hände i boken då. Läraren låter eleverna delge sina svar för att sedan läsa den sista sidan från senaste lästillfället och sammanfattar vad hen nyss läst. Läraren startar sedan läsningen och stannar då och då upp, antingen för att läraren vill fråga eleverna något eller om någon av eleverna räcker upp handen och vill säga något. Dessa avbrott blir vid vissa tillfällen av det kortare slaget, och vid vissa tillfällen till längre diskussioner som både berör innehåll och bredare samhällsfrågor. Lektionen fortskrider sedan på samma sätt, där läraren läser högt för att sedan stanna upp för att låta eleverna reflektera och diskutera det som nyss lästs.

**Lärare 2:** Under denna lektion undervisas en klass i årskurs 4. Under lektionen läser både lärare och elever högt ur boken *Drakskeppet: en trilogi* av Maj Bylock (2005). Lektionen inleds med att eleverna får titta på en bild från en vikingaby och får individuellt skriva ned alla saker de kan se på bilden. Läraren berättar sedan för eleverna att dessa ord vid senare tillfälle kommer användas när de själva ska skriva, men att de också kan dyka upp i dagens gemensamma läsning, innan de byter aktivitet och startar läsningen. Läraren börjar läsa högt ur boken och stannar efter ett tag upp, sammanfattar läsningen och ber därefter en av eleverna ta över läsningen och läsa högt för övriga klassen. Eleverna får under högläsningen

välja själva hur länge man vill läsa, där minimum är två meningar och max är en sida. När en elev slutat läsa ber läraren sedan en annan elev att läsa, detta görs till och med att alla elever läst en gång vardera. Då och då görs korta avbrott under läsningen och läraren ställer frågor om innehållet. När alla elever läst en gång vardera tar läraren över läsningen igen, då får eleverna tillåtelse att samtidigt arbeta med en uppgift som löper parallellt med läsandet av boken, där ett drakskepp byggs i med hjälp av papper och en instruerande text ska skrivas till detta.

**Lärare 3:** I denna lektion undervisas en klass i årskurs 4 där eleverna enskilt läser ur en bok de själva valt. Vissa elever har lånat bok från skolans bibliotek och några har valt en bok ur en låda som finns tillgänglig i klassrummet. Dessa böcker har läraren valt ut. Lektionen inleds med att läraren påminner eleverna om att de nu börjat med att eleverna ska läsa en egen bok på egen hand, till skillnad från tidigare under terminen då man läst en gemensam bok tillsammans i klassen. Eleverna får därefter börja läsa och läser således tyst själva. Läraren instruerar även eleverna i att om man blir klar med sin bok, väljer man mellan två olika uppgifter att göra, där den ena består av att skriva en bokrecension och ena att svara på frågor till boken. Under läsningen går läraren runt i klassrummet och ber en elev då och då läsa högt för läraren. Efter halva lektionen avslutas läsningen och en ny aktivitet ska påbörjas. Eleverna delas in i grupper om fyra och ska nu läsa ett brev tillsammans. En elev läser i taget och ska efter man läst ett stycke "tänka högt" kring det man läst. Lektionen avslutas med att alla grupper får berätta om hur det gick att läsa brevet och "tänka högt".

**Lärare 4:** I denna lektion undervisas en klass i årskurs 6. Under denna lektion läser läraren och eleverna högt ur boken *Brorsan är kung* av Jenny Jägerfeld (2016). Lektionen inleds med att läraren frågar om de två tidigare böcker som de läst under terminen, där man diskuterar både böckernas genre och handling. Därefter frågar läraren om handlingen i den boken som läses just nu, framför allt vad som hände sist de läste. Därefter startar läraren läsningen och tystnar efter ett tag, då tar en annan elev över och läser ett stycke, för att sedan tystna och ytterligare en elev tar över. Vid tillfällen där det dyker upp ord som läraren vill förtydliga stoppas läsningen och någon av eleverna får försöka förklara ordet, dessa stopp görs även kontinuerligt i läsningen men då för att sammanfatta innehåll och diskussion av händelser. Lektionen avslutas med en kort diskussion om varför det är viktigt att man läser skönlitteratur och vad det kan ge för positiva effekter.

## **6.2 Lärande- och kunskapsmål**

I observationerna har det i denna kategori eftersökts händelser under lektionen där läraren ställer frågor kring förståelse av innehållet i texterna till eleverna, samt händelser där läraren förmedlar till eleverna att förståelse av textens innehåll är det viktiga i undervisningen. Detta kommer presenteras med hjälp av de två rubrikerna *frågor kring innehåll* och *läraren förmedlar vad som är viktigt*.

### **6.2.1 Frågor kring innehåll**

Att ställa frågor kring innehållet i texterna visade sig under observationerna vara ett välanvänt inslag i lärarnas undervisning. Lärare 1, lärare 2 och lärare 4 ställer alla tre flertalet frågor till eleverna som berör det innehåll som läses under lektionen. Hos lärare 1 och 4 är dessa frågor ofta av karaktären “varför, tror ni?”, vilket ger eleverna möjlighet att reflektera kring innehållet kopplat till sina egna erfarenheter. Lärare 1, lärare 2 och lärare 4 återknyter även till tidigare läsning av boken genom att inleda lektionerna med att fråga vad som hände senast klassen läste tillsammans. I återkopplingen till den tidigare läsningen efterfrågar lärare 1 och lärare 4 om någon av eleverna kan sammanfatta det som hände sist klassen läste tillsammans. Även lärare 2 frågar om någon av eleverna kan sammanfatta läsningen, dock den läsningen som sker under lektionens gång. Lärare 1, lärare 2 och lärare 4 ställer således frågor kring textens innehåll och ber även elever sammanfatta det som lästs, vilket kan anses vara motivationsfrämjande då undervisning som riktar sig mot att eleverna ska förstå innehåll, använda strategier och koppla läsningen till tidigare erfarenheter anses kunna öka sannolikheten att elever blir mer motiverade (Guthrie & Wigfield 2000, s. 410).

Lärare 1, lärare 2 och lärare 4 har alla ett liknande upplägg på sina lektioner, där man gemensamt läser en bok högt, vilket också skulle kunna vara skälet till att frågor kring textens innehåll ser relativt lika ut i de tre lektionerna. Lärare 3 skiljer sig här från de övriga lärarna och ställer inga frågor kring texters innehåll, men har också ett lektionsupplägg där eleverna läser själva ur en egen bok, vilket eventuellt försvårar möjligheten att ställa frågor till hela klassen kring innehållet i text.

### **6.2.2 Läraren förmedlar vad som är viktigt**

I lärarens roll att förmedla att det är själva innehållet i läsningen som är viktigt kan de frågor som redogjorts för ovan ha betydelse, då dessa frågor sänder signaler till eleverna vad läraren vill att eleverna fokuserar på. Lärare 2:s frågor riktas ofta mot information som står på raderna, exempelvis frågorna “vem var Gorm?” och “vem har smitt svärdet?”, vilket är frågor som berör innehållet men som eventuellt inte

bjuder in till någon djupare reflektion och förståelse av textens innehåll. Lärare 1 ställer i princip endast frågor av en reflekterande karaktär, exempelvis “varför tror ni pappan säger så?” och “när tror ni pappans förändring kommer?”, där eleverna får svara på frågor som varför de tror något i handlingen skedde och vad de tror kommer hända senare. Även lärare 4 ställer en fråga av denna reflekterande karaktär. Dessa frågor kan således tolkas som lärarens sätt att förmedla att förståelse av innehållet i texterna är det som är viktigt, vilket är av stor vikt eftersom om läraren lyckas förmedla detta till eleverna, kan det leda till mer engagerade och motiverade elever (Guthrie & Wigfield 2000, s. 410).

Lärare 2 och lärare 3 förmedlar även innehållets vikt på annat sätt än via frågor. Exempelvis så modellerar lärare 2 en sammanfattning av de första sidorna som läses under lektionen, vilket kan tolkas som att läraren ger en indikation på vilket typ av innehåll som eleverna själva ska fokusera på när de själva sammanfattar senare under lektionen. Lärare 3 förtydligar under sin lektion syftet med aktiviteten “tänka högt”, och förklarar att det är för att “man ska stanna upp och tänka på vad man faktiskt läst”. Lärare 3 modellerar även likt lärare 2 hur denna aktivitet ska genomföras och vad läraren vill att eleverna ska fokusera på, vilket kan ge eleverna exempel på vad som kan vara viktigt när man tänker högt om något från en text. Detta kan således tolkas som att läraren vill betona att eleverna ska reflektera kring innehållet och inte bara ta sig igenom texten.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att ställa frågor kring textens innehåll ofta förekommer hos de observerade lärarna, men det är också endast de lärare som använt sig av gemensam läsning som gör detta. Lärarna frågar även ofta om tidigare läsning som skett under föregående lektion, vilket kan signalera till eleverna att vikten av förståelse av innehållet sträcker sig längre än endast ett tillfälle och en lektion, då lärarna återkopplar till läsning som skett tidigare lektioner. Det är också just att ställa frågor kring textens innehåll som är det mest förekommande tillvägagångssättet för att förmedla till eleverna att textens innehåll är det viktiga. Lärare 2 och lärare 3 är de två lärarna som gör detta på ett annat sätt än genom frågor, där de båda lärarna modellerar för eleverna hur de själva skulle göra för att sammanfatta innehåll eller tänka högt kring innehåll.

### ***6.3 Verkliga interaktioner***

I observationerna har denna kategori eftersökt händelser under lektionen där läraren ställer frågor som kopplar läsningen till elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper, samt även händelser där aktiviteter och uppgifter som kan kopplas direkt till den lästa texten används i undervisningen av läraren. Detta

kommer presenteras med hjälp av de två rubrikerna *frågor kopplade till tidigare erfarenheter*, samt *uppgifter och aktiviteter kopplade till texten*.

### **6.3.1 *Frågor kopplade till tidigare erfarenheter***

Lärare 1 och lärare 2 är de lärare som använder sig av frågor i diskussioner med eleverna som möjliggör en koppling mellan den lästa texten och deras tidigare erfarenheter. Lärare 1 ställer dessa frågor fem gånger under lektionen och dessa frågor är ofta av det öppna slaget, exempelvis “vad tänker ni om hedersvåld?” eller “vad skulle ni känna om ett syskon fick göra saker som inte ni tillåts att göra?”. Lärare 2 ställer också frågor riktade mot elevernas tidigare erfarenheter, men med en inte lika öppen karaktär som snarare efterfrågar ett specifikt svar, exempelvis “vad gör en tupp som galer?” eller “vad är ett svärd som är slött?”. Läraren ställer även frågan “vad är gäss?”, vilket mynnar ut i en längre diskussion som läraren driver framåt och där flera aspekter av gässens utseende, hur de låter och deras levnadsvanor tas upp. Diskussionerna som uppstår med hjälp av frågorna de båda lärarna ställer kan anses vara aktiviteter och frågor som kopplar den lästa texten till egna erfarenheter, vilket kan öka elevers motivation till läsning (Guthrie & Wigfield 2000, ss. 410–411).

### **6.3.2 *Uppgifter och aktiviteter kopplade till texten***

Lärare 1 använder i sin lektion en struktur där inga individuella uppgifter ingår, utan lektionen baseras på de frågor som läraren ställer till hela klassen som sedan mynnar ut i diskussioner i klassrummet. Detta skulle på så sätt kunna ses som en aktivitet eller uppgift i sig, men baseras å andra sidan till största del på de frågor som läraren ställer. Även lärare 2 använder som nämnts ovan frågor som kan kopplas till tidigare erfarenheter, men varierar detta med att även använda aktiviteter under lektionen som tydligt kan kopplas samman med den lästa texten. Lärare 2 inleder sin lektion med en uppgift där eleverna ska titta på en bild från en vikingaby och skriva ned alla saker de kan se, därefter startar läsningen av den bok som också handlar om vikingatiden. Längre fram i lektionen får eleverna samtidigt som läraren läser arbeta med ett annat arbete som löper parallellt, där eleverna ska konstruera och bygga ihop ett drakskepp och även skriva en instruerande text till. Läraren använder även rekvisita under läsningen, exempelvis ett svärd i en diskussion om svärdets olika delar. Dessa två uppgifter och användningen av rekvisita kan anses vara motivationsfrämjande då omedelbara aktiviteter till läsning av text och att låta eleverna ta del av hur något exempelvis ser ut i verkligheten kan väcka frågor, uppmärksamhet och lärande (Guthrie & Wigfield 2000, s. 411).

Även lärare 3 använder sig av uppgifter som direkt kopplas till läsningen, dock uppgifter som genomförs när en elev läst ut en hel bok, vilket av den anledningen inte skedde under lektionen som observerats då ingen av eleverna läste ut sin bok under lektionen. Under denna lektions andra del genomförs även som nämnts i avsnittet *Övergripande presentation av lektionerna* en uppgift där eleverna i grupp ska läsa ett brev och sedan “tänka högt”, vilket kan anses vara en uppgift som sker i direkt anslutning till läsningen där eleverna får möjlighet att beskriva vad de själva tänker kring den lästa texten. Lärare 4 använder sig själv som rekvisita genom att använda en skånsk dialekt i dialogerna, eftersom handlingen utspelar sig i Malmö i den boken klassen läser tillsammans, vilket skulle kunna anses vara ett sätt att låta eleverna ta del av hur något ter sig i verkligheten, likt det lärare 2 använde svärdet i sin undervisning till.

Sammanfattningsvis kan man konstatera att instruktionsprocessen verkliga interaktioner finns med i lärarnas undervisning, men i en varierande grad och eventuellt en för låg sådan. Lärare 1 genomför en undervisning där eleverna genom lärarens frågor kan koppla läsningen till sina egna erfarenheter i hög grad, men använder å andra sidan inga uppgifter eller tillhörande rekvisita, bilder eller liknande som också ger eleverna exempel från verkligheten. Lärare 2 har relativt stora inslag av de båda aspekterna inom denna instruktionsprocess, vilket skiljer lärare 2 från de övriga lärarna, då lektionen återkommande har frågor som berör elevernas tidigare erfarenhet och kunskap samt aktiviteter som kan kopplas till läsningen.

## **6.4 Autonomistöd**

I observationerna har denna kategori eftersökt händelser där läraren låter eleverna göra egna val genom att låta eleverna välja text själva och få välja mellan högläsning och tyst läsning. I denna kategori ingår även händelser där läraren använder elevernas frågor som grund i undervisningen eller där läraren erbjuder eleverna att välja stödstrukturer. Detta kommer presenteras genom de två rubrikerna *läraren erbjuder eleverna att göra egna val* och *elevers frågor som grund i undervisningen*.

### **6.4.1 Läraren erbjuder eleverna att göra egna val**

När det kommer till att läraren erbjuder elever att göra olika val så utmärker sig lärare 3. I denna lektion får eleverna välja den bok de vill läsa, vilket har kunnat göras tidigare under veckan med hjälp av skolans bibliotekarie eller genom att välja en bok från en låda med böcker som läraren erbjuder. Lärare 3 stöttar även de elever som inte valt bok än i deras val, genom att beskriva de olika böckernas genre, handling och svårighetsgrad, samt ger individuella tips om vilken bok som läraren tror skulle passa en specifik elev. Dessutom får eleverna välja mellan två olika uppgifter att göra efter läsningen. Även lärare 2 och lärare 4

erbjuder eleverna i viss mån att göra val. Detta genom att eleverna själva bestämmer hur länge de ska läsa i den gemensamma högläsningen, lärare 4 betonar även att eleverna kan välja att inte läsa högt om de inte vill, utan endast lyssna på när andra gör det.

Lärare 3 kan här anses erbjuda den myriad av olika val under lektionen som forskningen visar ofta kännetecknar motiverande lärare. Lärare 2 och lärare 4 kan eventuellt inte erbjuda denna breda möjlighet till att göra egna val, men kan eventuellt ändå anses inkludera detta i sin undervisning. Valen som de tre lärarna låter eleverna göra kan anses främja motivation då det ger eleverna en mer eller mindre kontroll över sitt lärande, vilket man menar främjar motivationen då barn strävar efter att ha kommandot över sin omgivning (Guthrie & Wigfield 2000, s. 411).

#### ***6.4.2 Elevers frågor som grund i undervisningen***

Lärare 1, lärare 2 och lärare 4 använder alla vid något tillfälle under lektionerna elevernas frågor som en grund i undervisningen. Detta genom att ta tillvara på elevernas frågor och använda dessa för diskussion i klassrummet. Exempelvis så får lärare 2 en fråga som berör fortsättningen av boken, läraren låter här flera elever komma till tals och resonera kring frågan för att sedan fortsätta läsningen och återkomma till frågan längre fram när det svaret väl framkommit ur läsningen. Att använda elevernas frågor och på så sätt legitimera dessa som syfte för läsningen ökar elevernas kontroll över lärandet och läsningen, vilket främjar motivation (Guthrie & Wigfield 2000, s. 411). Guthrie & Wigfield (2000, ss. 411–412) menar även att när lärare aktiverar elevers frågor och val av lärande, skapas en klassrumsmiljö som präglas av motiverade elever som bidrar till klassrummets olika aktiviteter.

Sammanfattningsvis ser man inom denna instruktionsprocess en skillnad mellan lärare 3 och de övriga lärarna. Utan att värdera lärarnas undervisning så kan det eventuellt vara så att den undervisning som lärare 3 bedriver, i högre grad möjliggör för att eleverna ska kunna göra egna val i undervisningen. De övriga tre lärarna som läser gemensamt, har uppenbart klart färre inslag av att elever får göra egna val vilket skulle kunna bero på undervisningens struktur och val av gemensam högläsning. Däremot så erbjuder både lärare 2 och 4 någon form av val som eleverna kan göra, vilket ändå visar att inslag av instruktionsprocessen återfinns hos flera av lärarna. Att använda frågor som grund i undervisningen kan dock sägas sker sällan, totalt fyra gånger fördelat på tre av de fyra observerade lärarna.



## **6.5 Strategiundervisning**

I observationerna har denna kategori eftersökt händelser där läraren modellerar, ger elever framåtsyftande feedback på arbete och när läraren stöttar eleverna i deras individuella läsning och med uppgifter i syfte att eleverna ska klara av lektionens olika moment. Detta kommer presenteras genom de två rubrikerna *läraren modellerar* och *läraren stöttar*.

### **6.5.1 Läraren modellerar**

När det kommer till de observerade lärarnas modellering sker det oftast när lärarna modellerar en sammanfattning av text för eleverna, vilket lärare 1, lärare 2 och lärare 4 gör. Lärare 2 gör detta dessutom fem gånger under lektionens gång, medan lärare 1 och lärare 4 gör detta i inledningen av lektionen för att återknyta läsningen till det som lästes senast klassen läste tillsammans. Modellering sker även på andra sätt. Lärare 3 gör det i samband med att hen visar eleverna hur de ska genomföra aktiviteten "tänka högt" kring det eleverna läst i sina läsgrupper. Även lärare 2 genomför en modellering för att instruera eleverna i hur en aktivitet ska gå till, närmare bestämt när eleverna ska skriva ned allt det kan se på bilden från en vikingaby. Dessa modelleringar kan då anses stötta eleverna i att själva kunna sammanfatta läsningen, eller stötta eleverna i att kunna utföra de aktiviteter som lärare 2 och lärare 3 genomför med eleverna.

### **6.5.2 Läraren stöttar**

Som tidigare nämnts använder lärare 1, lärare 2 och lärare 4 en struktur där klassen gemensamt läser. Här läser alltså antingen läraren eller eleverna högt ur en gemensam bok, vilket i sig kan ses som en stöttning för eleverna då detta kan underlätta läsningen. Lärare 4 stöttar även i själva högläsningen på fler sätt, detta genom att stoppa läsningen vid sex tillfällen för att förklara ord som läraren tror kan vara svåra för eleverna och skriver även dessa ord på tavlan. Lärare 4 ritar även ansikten på tavlan som speglar de känslor som uttrycks i boken. Lärare 3, som bedriver en lektion där eleverna läser själva ur egna böcker, stannar upp vid fem olika elever under läsningen och ber eleverna läsa högt för läraren en liten stund. Läraren ger därefter feedback på det som eleven läst samt förklarar eventuella svåra passager och ord för eleven. Lärare 3 och lärare 4 har således relativt lika syften med den stöttning som de ger eleverna, att lyfta ord och begrepp som kan anses svåra för eleverna, eventuellt för att säkerställa att eleverna förstår läsningen men också för att utveckla sitt ordförråd.

Sammanfattningsvis visar observationerna att modellering förekommer hos alla observerade lärare. Modellera sammanfattningar är den mest förekommande typen av modellering som lärarna genomför,

men två av lärarna modellerar även på annat sätt. När det kommer till stöttning av eleverna så dominerar stöttning kring att förstå olika ord som också poängteras som svåra av lärarna. Idén med instruktionsprocessen strategiundervisning är att den stöttning som läraren ger eleverna ska leda till att eleverna klarar av både läsning och eventuella tillhörande uppgifter, vilket Guthrie och Wigfield (2000, s. 413) menar är viktigt för att elever ska känna sig motiverade. De observerade lärarna både modellerar och stöttar eleverna på olika sätt, och därav kan denna instruktionsprocess anses inkluderas i lärarnas undervisning.

## **6.6 Samarbete**

I observationerna har det i denna kategori eftersökts händelser där läraren använder olika samarbeten i sin undervisning, vilket både kan vara via pararbeten och grupparbeten. Denna instruktionsprocess inkluderar även om läraren uppmuntrar eleverna att hjälpa varandra, samt om läraren bekräftar eleverna i klassrummets sociala struktur. Detta kommer presenteras genom rubrikerna *läraren använder par- eller grupparbeten* och *lärarens prägel på klassrumsmiljön*.

### **6.6.1 Läraren använder par- eller grupparbeten**

Lärare 1, lärare 2 och lärare 4 bedriver alla en undervisning där hela lektionen eller stora delar av den ägnas till gemensam läsning där klassen även diskuterar under tiden. Även om detta kanske inte anses vara grupparbeten eller pararbeten, så inkluderas hela klassen och är på så sätt ett gemensamt arbete där fler än en elev deltar, vilket möjliggör samarbete mellan elever. Lärare 3 genomför däremot ett mindre grupparbete där hela klassen delas in i mindre grupper där eleverna ska läsa ett brev och "tänka högt". I denna aktivitet möjliggörs det för eleverna att på så sätt ta del av flera elevers perspektiv av den lästa texten, vilket kan anses vara ett samarbete mellan elever. Dessa två olika sätt att använda samarbeten på kan ge elever möjlighet att se fler perspektiv och att tillsammans utveckla kunskap kring texters innehåll, vilket kan leda till ett ökat intresse och motivation för läsningens innehåll (Guthrie & Wigfield 2000, s. 413).

### **6.6.2 Lärarens prägel på klassrumsmiljön**

Genomgående i lärarnas lektioner så bekräftas eleverna genom att lärarna tackar eleverna när de antingen läst eller delgivit en tanke, fråga eller svar i en diskussion. Detta sker i synnerhet hos lärare 1, lärare 2 och lärare 4, alltså i de klassrum där gemensam läsning och diskussion utgör en stor del av lektionen. Både lärare 3 och lärare 4 uppmuntrar elever att stötta varandra på två olika sätt. Lärare 3 gör detta genom att i

aktiviteten där eleverna ska "tänka högt", uppmuntra övriga elever i gruppen att tillägga tankar kring läsningen när en elev utfört uppgiften. Detta för att "hjälpa varandra att tänka på olika sätt kring det som lästs". Lärare 4 gör detta genom att i den gemensamma högläsningen uppmuntra och tillåta elever att hjälpa en elev som fastnat på ett ord eller vid en viss passage, för att på så sätt hjälpa eleven att kunna fortsätta läsningen. Lärare 2 arbetar också för att främja en social trygghet i klassrummet. Detta genom att tydligt förklara för eleverna vad som är viktigt att tänka på när någon annan läser högt, där det poängteras att man ska lyssna aktivt, följa med i texten och inte skapa olika ljud eller liknande som kan störa eleven som läser. Dessa olika ageranden skulle kunna anses vara exempel på hur läraren bygger upp ett socialt stöd i klassrummet, och hur lärarna uppmuntrar elever att bibehålla positiva sociala normer och att hjälpa andra elever, vilket är viktig för elevers inre motivation (Guthrie & Wigfield, s. 414).

Sammanfattningsvis så inkluderar alla lärarna moment i sin undervisning där eleverna i någon form får samarbeta med andra elever. Tre av lärarna gör detta i form av gemensam läsning och diskussioner, och en av lärarna i form av grupparbeten där eleverna arbetar med uppgiften tänka högt. Inom aspekten att läraren arbetar för att sätta sin prägel på klassrumsmiljön görs detta både genom att läraren visar eleverna uppskattning för deras olika ansträngningar, men också genom att uppmuntra elever till att stötta varandra och instruktioner i hur man ska agera och bete sig när någon annan klasskamrat läser.

## **6.7 Beröm och belöningar**

I observationerna har denna kategori eftersökt händelser där läraren ger verbalt beröm eller olika former av belöningar. Detta kommer presenteras genom rubrikerna *verbalt beröm* och *läraren använder belöningar*.

### **6.7.1 Verbalt beröm**

Att ge verbalt beröm är genomgående ett vanligt inslag i de observerade lärarnas lektioner. Generellt sett så berömmar alla lärarna i princip varje gång som någon av eleverna läst högt, delgivit tankar, ställt frågor eller svarat på frågor. Lärare 2 och lärare 3 ger dock utöver verbalt beröm till enskilda elever även verbalt beröm till hela klassen. Lärare 2 berömmar klassen för att de nu läst ut ännu en bok tillsammans och nu klarat av att läsa två böcker denna termin, vilket är verbalt beröm som tydligt kopplas till elevernas ansträngning. Även lärare 3 kan anses ge beröm som riktas mot elevernas ansträngning, då lärare 3 berömmar hela klassen för den koncentrerade och lugna stämningen som infann sig under den tysta läsningen, samt att de genomfört aktiviteten tänka högt på ett bra sätt. Att lärarna i en så stor utsträckning

använder sig av verbalt beröm kan anses vara positivt för elevernas motivation, då beröm kan främja motivation hos elever. Dock så behöver detta beröm tolkas av mottagaren som uppriktigt och som ett erkännande av en ansträngning eller prestation (Guthrie & Wigfield 2000, s. 414), vilket är svårt att veta då det genom denna observation inte riktigt går att få syn hur detta beröm tolkats av eleven.

### **6.7.2 Läraren använder belöningar**

Lärare 3 är den enda lärare som kan anses använda någon form av belöningar i sin undervisning. När alla elever läst högt varsin gång så tar läraren över läsningen och säger även “nu när alla läst varsin gång så läser jag resten”, vilket skulle kunna tolkas som en belöning för att eleverna läst varsin gång och nu inte behöver läsa högt utan endast kan följa med i texten. Eleverna får även samtidigt som läraren läser, om de vill, arbeta med det parallella arbetet kring ett drakskepp, där ett drakskepp ska byggas och en instruerande text till detta skrivas. Även detta skulle kunna anses vara en belöning i form av att få göra någonting samtidigt som läraren läser, när alla väl har läst högt varsin gång. Dessa belöningar kan då främja elevernas motivation till läsning då studier visar att belöningar kan öka elevens ansträngning för läsning, i synnerhet om belöningen relaterar till elevens framsteg och utveckling (Guthrie & Wigfield 2000, s. 414).

Sammanfattningsvis så är verbalt beröm något som förekommer med hög frekvens i alla fyra lärarnas lektioner. Detta verbala beröm ges både individuellt till elever men också till hela klassen som en grupp. Användningen av belöningar är däremot mer sällsynt. Denna belöning ges i en form där belöningen fortfarande kretsar kring läsning eller arbete med läsningen, vilket kan vara fördelaktigt i jämförelse med annars vanligt förekommande belöningsystem, såsom guldstjärnor eller poäng. Dessa typer av belöningar menar Guthrie och Wigfield (2000, s. 414) har en hög risk att få en motsatt effekt, då det kan leda till elever som fokuserar på kortsiktiga mål och att slutföra uppgifter fort, snarare än att faktiskt förstå läsningens innehåll och att skaffa sig värdefulla läsfärdigheter.

### **6.8 Lärarengagemang**

I observationerna har denna kategori eftersökt händelser där läraren ger elever individuella instruktioner eller material som anpassats för den enskilda eleven. Det har även eftersökts händelser där läraren ger individuell anpassad feedback till eleverna. Detta kommer presenteras med hjälp av rubrikerna *individuella instruktioner och material* samt *individuellt anpassad feedback*.

### **6.8.1 Individuella instruktioner och material**

Som tidigare nämnts låter lärare 2 och lärare 4 eleverna välja hur länge man vill läsa högt under högläsningen, där lärare 4 även låter eleverna själva välja om de vill läsa högt över huvud taget. Detta skulle kunna anses vara individuellt anpassade instruktioner, då läraren inte efterfrågar att alla elever gör exakt likadant. Både lärare 2 och lärare 4 visar även återkommande för några av eleverna var i texten klassen befinner sig, vilket eventuellt kan betyda att dessa elever behöver stöd för att hänga med i läsningen och att läraren genom att peka i boken ger dessa elever en individuellt anpassad instruktion. Lärare 2 låter dock inte eleverna helt styra högläsningen själva, utan bestämmer vem som ska läsa när. Läraren går heller inte utifrån ett tydligt mönster i fördelningen kring vilken elev som ska läsa när, exempelvis genom att eleverna läser i den ordning de sitter i klassrummet. Detta skulle eventuellt kunna vara på grund av att läraren gör ett aktivt val för vilken elev som ska läsa vilken passage i boken, och på så sätt kunna anses vara ett individuellt anpassat material för eleverna. Även lärare 3 kan anses använda en individuell instruktion. Detta genom att låta en av eleverna läsa själv och göra aktiviteten "tänka högt" på egen hand istället för att göra den i grupp, med förklaringen "det är bättre att du läser själv än inte alls". Vilket kan tolkas som att läraren anser att denna anpassning är nödvändig för att eleven ska genomföra läsningen.

### **6.8.2 Individuellt anpassad feedback**

Bland de observerade lärarna är det endast lärare 3 som kan anses använda individuellt anpassad feedback. Lärare 3 ger denna feedback framför allt till några av eleverna, vilket är de elever som läraren stannat upp vid under elevernas individuella läsning. Här ges som tidigare nämnts förklaringar på eventuella svåra ord och passager, men även uppmuntrande kommentarer att eleverna hela tiden ska tänka på vad de läser och inte bara skynda igenom texten. I aktiviteten "tänka högt" som eleverna utför i läsgrupper, stannar läraren till vid några av grupperna för att lyssna på deras tankar och följer ofta upp detta med att ställa följdfrågor och be enskilda elever utveckla resonemangen. Dessa två ageranden från läraren kan anses vara att ge individuellt anpassad feedback, då den just riktar sig mot individer och syftar till att stötta elevens utveckling. Detta antyder även att läraren har en uppfattning om elevens tidigare kunskap och är involverad samt bryr sig om elevernas framsteg, vilket kan leda till mer engagerade elever (Guthrie & Wigfield 2000, ss. 415–416).

Sammanfattningsvis så syns individuellt anpassade instruktioner och material i en bredare skala än individuellt anpassad feedback, vilken endast kan anses användas av en av lärarna. Som helhet används dock instruktionsprocessen lärarengagemang i tre av de fyra observerade lektionerna. Lärare 2, 3 och 4

gör alla vissa anpassningar i sin undervisning som kan anses ha syftet att underlätta och anpassa för de enskilda eleverna. Dessa anpassningar kan ses som realistiska mål som lärare sätter upp för enskilda elever att klara av, vilket är en faktor som kan främja elevers engagemang och motivation (Guthrie & Wigfield 2000, s. 416).

## **7. Sammanfattning och diskussion**

Studien undersöker hur lärare i svenskundervisningen främjar elevers motivation till läsning av skönlitteratur utifrån modellen Model of reading development. I fokus har här stått att undersöka vilka aspekter i lärares undervisning som kan anses motivationshöjande och vilka aktiviteter och uppgifter som lärare genomför i undervisning som kan anses främja elevers motivation.

### **7.1 Sammanfattning av resultat**

Alla sju instruktionsprocesser som enligt modellen kan bidra till att främja elevers motivation har syns på något sätt i de fyra observationerna. Överlag kan man således säga att lärarna utifrån denna modell kan anses främja elevers motivation till läsning av skönlitteratur, då alla instruktionsprocesserna har visat sig i undervisningen.

Denna studie har genom observationerna fångat in flera olika aspekter i lärarens agerande samt val av uppgifter och aktiviteter som kan anses främja elevers motivation för läsning. När det kommer till uppgifter och aktiviteter använder lärarna olika samarbeten, rekvisita, gruppdiskussioner, ber elever sammanfatta text, pararbeten, uppgifter inför och efter läsning samt praktiska uppgifter kopplade till läsningen. När det gäller lärarens agerande och förhållningssätt i klassrummet, kan lärarna anses främja elevers motivation genom att ställa frågor kring texters innehåll, ställa frågor som kopplar läsningen till tidigare erfarenheter, erbjuda elever olika val, använda elevers frågor som grund i undervisningen, modellera hur uppgifter ska utföras samt hur man sammanfattar text, förklarar ord och svåra passager i böcker, uppmuntra elever till att hjälpa varandra, bekräfta och berömma elever samt anpassa undervisningen till enskilda elever. Vad som kan anses motivera elever i lärarnas undervisning kan således konstateras vara många olika aspekter och tillvägagångssätt.

Samtliga instruktionsprocesser kommer till uttryck, däremot genomförs de på olika sätt och framför allt i olika grad i de fyra lärarnas undervisning. Generellt sett så syns en skillnad mellan de tre lärare som bedriver en undervisning där gemensam läsning används och den lärare som använder sig av individuell

läsning. Lärare 1, lärare 2 och lärare 4, som använder sig av gemensam läsning, tenderar att ställa många frågor kring textens innehåll, att sammanfatta text tillsammans med eleverna och diskutera text. Lärare 3, som bedriver en undervisning där eleverna till stor del läser själva, uppfyller snarare kriterier som att eleven får göra val i undervisningen och att eleverna får individuell feedback.

Tre av sju instruktionsprocesser kan anses synas i alla fyra observationer, strategiundervisning, samarbete samt beröm och belöningar. Strategiundervisning visar sig framför allt genom att lärarna modellerar, detta både genom att modellera exempelvis hur man sammanfattar text, men också hur vissa aktiviteter och uppgifter ska utföras. Samarbete används dels som övergripande struktur i tre av lärarnas undervisning, då dessa lektioner bygger på gemensam läsning och diskussioner kring denna, och dels i form av grupparbete hos lärare 3. Beröm och belöningar syns på sätt och vis eventuellt inte helt och hållet, utan det är snarare aspekten beröm som kan poängteras här. Att ge verbalt beröm förekommer hos alla de observerade lärarna och så pass ofta att beröm skulle kunna anses vara den mest förekommande motivationsfrämjande åtgärden som lärarna använder.

Det har i studiens analysdel lyfts fram både olika aspekter av lärarens agerande och olika aktiviteter och uppgifter som kan anses främja elevers motivation till läsning. För att återknyta till studiens frågeställningar, kan det konstateras att när det kommer till vilka aspekter av lärarens agerande som kan anses motivationsfrämjande, så är modellering ett av de mest förekommande tillvägagångssätten bland de observerade lärarna. I denna kategori kan även beröm placeras, och således räknas som ett av de vanligaste tillvägagångssätten hos lärarna. När det kommer till studiens andra frågeställning, vilka aktiviteter och uppgifter som kan anses främja elevers motivation för läsning, så är olika typer av samarbeten dominerande. Detta både i form av grupparbeten, men i synnerhet i form av gemensamma diskussioner kring lästa texter i hela klassen, där diskussionen ofta drivs av lärarens olika frågor kring läsningen.

De båda frågeställningarna styr och berör även varandra. I och med att aktiviteter och uppgifter i form av samarbete och diskussioner är så pass vanligt förekommande under de observerade lektionerna, innebär detta även att många av lärarna exempelvis ställer frågor kring innehåll samt bekräftar och berömmar elever som delger sina tankar, vilket snarare kan kopplas till frågeställningen som berör olika aspekter i lärarens agerande som kan anses motivationsfrämjande. Värt att poängtera är också att även om många av de sju instruktionsprocesserna visat sig förekomma i lärarnas undervisning, innebär inte det att alla lärare alltid gör allt. En slutsats som således kan dras utifrån undersökningen är att motivationsfrämjande insatser kan anses genomföras av lärarna, men att beroende på lektionens generella upplägg kan göras på en rad olika sätt och i olika hög grad.

## 7.2 Diskussion

Att alla instruktionsprocesser kan anses ha använts i de observerade lektionerna men olika mycket stämmer även överens med de utsagor lärarna beskriver i Unrau, Ragusa och Bowers (2015) studie, där lärarna själva menade att alla dessa instruktionsprocesser används men även enligt dem i en varierande grad. Unrau, Ragusa och Bowers (2015) beskriver även att lärarna i studien ofta pekade ut förmågan att kunna se den enskilda eleven och på så sätt anpassa undervisningen på ett sådant sätt att undervisningen är motiverande och givande för varje elev. Detta kan anses komma till uttryck i min studie inom instruktionsprocessen *lärarengagemang*, där de observerade lärarna både ger individuellt anpassade instruktioner och individuellt anpassat material på olika sätt till eleverna. Att lärarna exempelvis väljer ut vilken elev som ska läsa vilken passage i högläsningen eller att eleverna själva kan välja om de vill läsa högt under högläsningen, kan anses vara anpassningar som kräver att lärarna har en kunskap om elevernas förmåga och på så sätt använder denna kunskap till att anpassa undervisningen. Lärarnas förmåga att anpassa undervisning och också stötta eleverna i att klara av läsningen och dess eventuella tillhörande uppgifter kan även kopplas till att elever menar att motivation för läsning alltid är förknippat med att man förstår det man läser (Guthrie et al. 2007). Detta tyder på att det är relevant för lärare att stötta och säkerställa att elever känner att de bemästrar läsningen och eventuella uppgifter för att på så sätt främja elevernas motivation. Detta kan på så sätt anses genomföras av lärarna i studien, då de stöttar eleverna på olika sätt att kunna genomföra läsningen, exempelvis genom att arbeta med förståelse av specifika ord eller passager. Att de observerade lärarna stöttar eleverna med just förståelsen av ord och passager kan även det anses positivt, då elever menar att synen på deras självförmåga inom läsning relaterar till hur väl man kan hantera ansedda svårare ord och passager, vilket också har en påverkan på elevers motivation (Guthrie et al. 2007).

Anpassningen till enskilda elever bör också rimligtvis kunna uttrycka sig i valet av texter, då dessa kan anpassas till eleverna. I de observerade lektionerna har tre av lärarna valt ut varsin bok som används i högläsningen, men hur detta val är gjort eller vad det grundar sig på avslöjar inte min studie. Däremot så väljer eleverna böcker själva i en av de fyra observerade lektionerna. Här har elever både fått möjlighet att ta hjälp av skolans bibliotekarie för att göra bokvalet och läraren erbjuder även förslag på egna utvalda böcker och stöttar eleverna i valet genom att beskriva böckernas genre, handling och svårighetsgrad, vilket är ett agerande som Gambrell (2011) stödjer då hon menar att det är viktigt att elever får delta och stötts i valet av texter och böcker. Att lärarna både väljer ut böcker åt elever och att elever själva får välja böcker



kan anses vara lyckosamt då elever visat sig uppskatta både att välja böcker själva och att någon annan väljer, eller att även båda tillvägagångssätten tillämpas (Guthrie et al. 2007).

Utöver att elever bör stöttas i valet av böcker och texter menar Gambrell (2011) även att det är viktigt för elevers motivation till läsning att det finns en social interaktion kring läsningen. Detta kan således anses uppfyllas utav de observerade lärarna i denna studie, då instruktionsprocessen *samarbete* och aktiviteter där elever diskuterar lästa texter utgjorde en stor del av de observerade lektionerna. Anmärkningsvärt här är att Ewald (2007) i sin avhandling kring litteraturläsning i grundskolans mellanår menar att fördjupade samtal kring texter knappt förekommer i undervisningen, vilket då beskriver en verklighet som inte stämmer överens med det som Gambrell (2011) beskriver som önskvärt och viktigt för elevers motivation, eller det observationerna i min studie visat. Dessutom råder det vissa oenigheter bland elever om samarbete och dess förmåga att främja läsmotivation, då vissa elever anser att detta är viktigt och bidrar positivt till deras motivation, medan vissa elever menar det motsatta, att detta inte var nödvändigt för deras engagemang och motivation för läsning (Guthrie et al. 2007).

Utöver att Ewald (2007) beskriver att det läggs för lite tid på fördjupade samtal kring texter i undervisningen anser hon även att läsundervisningen inte tar avstamp i elevernas egna livserfarenheter och intressen (Ewald 2007), vilket i viss mån även kan antydast i min studies resultat. Av de observerade lärarna är det i princip bara en av lärarna som ställer frågor som berör elevernas tidigare erfarenheter, vilket kan anses något anmärkningsvärt. Att kunna förklara detta och finna en anledning till att det eventuellt är problematiskt att inkludera detta inslag i undervisningen skulle kräva andra tillvägagångssätt än det som använts i min studie. Däremot är en spekulativ men eventuellt rimlig förklaring att lärare fokuserar frågor och aktiviteter mot vad som anses vara förståelse av textens innehåll och att bemästra texter, vilket kan göra att frågor som berör och tar avstamp i elevernas egna livserfarenheter delvis glöms bort och hamnar i skymundan.

När det kommer till ett av de mest vanligt förekommande tillvägagångssätten lärarna använder i observationerna, beröm, så stöds detta av Gambrell (2011) som beskriver detta som en av de sju reglerna för hur lärare kan främja motivation till läsning. Däremot så poängterar hon att detta även ska vara välförtjänt och peka mot elevernas ansträngning. Genomgående så berömmar lärarna framför allt eleverna när de läst högt eller när de delgivit tankar, svar och frågor, där i synnerhet läsa högt kan anses vara en ansträngning och på så sätt en befogad anledning till beröm. Om beröm blir till ett ständigt återkommande inslag i undervisningen skulle man kunna fråga sig om det inte finns en risk att syftet med att ge beröm urvattnas, och således förlorar sin effekt. Å andra sidan kan beröm också bidra till ett positivt

klassrumsklimat där eleverna känner sig bekräftade av läraren, vilket enligt den modell min studie utgått från beskriver som en bidragande faktor när det kommer till främjandet av elevers motivation (Guthrie & Wigfield 2000).

Studiens resultat av vad i lärares undervisning som kan anses vara motivationsfrämjande visar att arbetet med att motivera elever sällan står för sig själv. Stor del av lärarnas agerande och deras val av uppgifter kan anses vara motivationsfrämjande, men behöver nödvändigtvis inte vara det som är det primära syftet. Ett exempel för detta kan vara att diskutera lästa texter gemensamt i klassen, där eventuellt lärarens huvudsakliga syfte är att utveckla elevers läsförståelse, men vilket samtidigt också kan anses ha förmåga att främja elevers motivation. Det motivationsfrämjande arbetet kan på så sätt befinna sig i det som annars kan uppfattas som undervisning som strävar mot elevers läsutveckling och läsförmåga, där det motivationsfrämjande arbetet inte syns explicit.

Studien visar även att beroende på vilket typ av upplägg undervisningen har, framträder också olika typer av motivationsfrämjande aspekter i undervisningen. Om man utgår från att olika elever motiveras på olika sätt, vilket bland annat den tidigare forskning som använts i studien antyder, kan man konstatera att en varierad undervisning kan vara en god idé. De varierande uppläggen av undervisningen kan då eventuellt också innebära en variation av olika motivationsfrämjande aspekter där fler av dessa får möjlighet att framträda, vilket då skulle kunna innebära en större sannolikhet att detta kan fånga in fler elever. Detta kan också ses som ett tillvägagångssätt för att också få fatt i och inkludera så många av dessa motivationshöjande aspekter som möjligt.

### ***7.3 Metoddiskussion***

En nackdel med den valda metoden strukturerade observationer, är att det genom denna metod är svårt att veta avsikterna med det man observerar (Bryman 2018, s. 252). I denna studie blir då problematiken exempelvis att om en av de sju instruktionsprocesserna anses ske under lektionen, kan observatören inte veta om det är lärarens intention med sitt agerande att detta ska vara motivationshöjande, eller om detta även uppfattas som motivationshöjande för eleven. För att uppnå detta hade det behövts någon form av kompletterande metod, exempelvis intervju av lärare eller elever. Om en av instruktionsprocesserna används i lärarens undervisning, kan detta i så fall tolkas som att intentionen är att främja motivation hos eleven, men aldrig helt och hållet fastslås att detta varit lärarens intention eller elevens upplevelse. Däremot så kan metoden fastslå att en viss instruktionsprocess syns genom en handling av läraren i undervisningen, och att instruktionsprocessen anses vara motivationshöjande enligt den teori som använts.

Ännu en nackdel med den metod som använts är att lärarna endast observerats vid ett tillfälle vardera. Aspekter som årskurs, arbetsområde och hur många lektioner en klass arbetat med en viss struktur kan också påverka själva lektionerna och lärarnas agerande. Exempelvis så var en av de observerade lektionerna i en årskurs 4, där eleverna precis börjat läsa en bok på egen hand, och en annan lektion var med en årskurs 6 där man sedan tidigare var igång med ett arbete där man gemensamt läste högt. Detta kan således påverka lärarens undervisning då läraren i årskurs 4 mer eventuellt behöver fokusera på instruktioner och struktur i klassrummet eller liknande, medan läraren i årskurs 6 eventuellt mer kan fokusera på själva lärandet och läsningens syfte. Detta gör att förutsättningarna för lärarna är olika och inte likvärdiga, och att lärarnas arbete kring att främja motivation för att läsa skönlitteratur kan påverkas av andra aspekter än vad denna studie kan få syn på och på så sätt ta i beaktande. Å andra sidan så är inte studiens syfte att jämföra dessa olika lärare, utan snarare att titta på vad i undervisningen som kan tolkas som motivationshöjande åtgärder och aktiviteter, och ger således en bredare bild av hur detta uttrycker sig i olika klassrum och årskurser. Att lärarnas förutsättningar inte är likvärdiga, bidrar tillsammans med att studien utförts på ett relativt smalt urval till att studiens resultat inte bör anses som generaliserbara och på så vis inte bör antas som ett resultat på hur undervisning generellt ser ut.

#### ***7.4 Vidare forskning***

Under arbetet med denna studie har det utvecklats vissa tankar om hur vidare forskning skulle kunna se ut kring ämnet. Bland annat så visade resultatet av denna undersökning och dess observationer på ett väldigt brett spektrum av olika aspekter som kan anses vara motivationshöjande i lärares undervisning. För att kunna undersöka dessa mer på djupet skulle exempelvis en liknande studie kunna genomföras men utifrån färre begrepp, eller till och med endast ett av dessa begrepp. Detta skulle då eventuellt kunna leda till att man inom ett begrepp kan få syn på flera dimensioner i lärares agerande och ännu mer i detalj studera hur lärare faktiskt gör, och vad detta kan få för påverkan på lärarens ansedda förmåga att arbeta motivationshöjande.

Detta leder således in på en annan ingång i hur man skulle kunna välja för att utforska ämnet. Med en smalare och mer specificerad teoretisk utgångspunkt så skulle detta även kunna vara värdefullt att komplettera med flera metoder för att också få in fler perspektiv och också en eventuellt djupare analys och slutsats. Då motivation är något som sker inombords hos en mottagare, är det då exempelvis också intressant att ta reda på om det som en undersökning anser kan vara motivationshöjande också visar sig

främja motivation hos en elev, vilket skulle kunna göras genom att exempelvis intervjua elever i kombination med den metod som använts i denna studie.

I frågan kring att främja elevers läsmotivation ur ett bredare perspektiv så vore det också intressant att se om det råder skillnader mellan elevgrupper i hur man bör arbeta motivationsfrämjande. Detta skulle exempelvis kunna vara skillnader vad gäller kön, ålder och socioekonomisk bakgrund. Forskning som visar på att det råder skillnad mellan dessa grupper vad gäller deras egen motivation för läsning finns, däremot vore det intressant att veta om man bör arbeta på olika sätt med olika typer av elevgrupper för att främja läsmotivation, och i så fall hur detta bör gå till.

## 8. Käll- och litteraturförteckning

- Ali, E (2021). *Vem har sagt något om kärlek?: att bryta sig fri från hedersförtryck*. Stockholm: Rabén & Sjögren
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Tredje upplagan. Stockholm: Liber
- Bylock, M (2005). *Drakskeppet: en trilogi*. Stockholm: Rabén och Sjögren
- Ewald, A. (2007). *Läskulturer. Lärare, elever och litteraturläsning i grundskolans mellanår*. Diss. Malmö Högskola. <http://mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1404392/FULLTEXT01.pdf>
- Gambrell L.B (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The reading teacher*, 65(3) ss. 172–178. doi: 10.1002/TRTR.01024
- Guthrie, J.T., Hoa, A.L., Wigfield, A., Tonks, S.M., Humenick, N.M. & Littles, E. (2007) Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3) ss. 282–313
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. I Kamil, M, L. Mosenthal, P. B. Pearson, P. D. Barr, R. (red). *Handbook of Reading research. Vol. 3*, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. ss. 403–423
- Jägerfeld, J (2016). *Brorsan är kung!*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Nordlund, A. & Svedjedal, J. (2020). *Läsandets årsringar: rapport och reflektioner om läsningens aktuella tillstånd i Sverige*. Stockholm: Svenska förläggareföreningen. [https://forlaggare.se/wp-content/uploads/2021/03/lasandets\\_arsringar\\_1.pdf](https://forlaggare.se/wp-content/uploads/2021/03/lasandets_arsringar_1.pdf)
- Skolinspektionen (2022). *Läsfrämjande arbete i grundskolan med särskilt fokus på undervisningen i svenska i årskurs 4–6*. <https://skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/kvalitetsgranskning/2022/lasframjande-arbete-i-grundskolan/>
- Skolverket (2021). *Pisa: en studie om kunskaper i matematik, naturvetenskap och läsförståelse*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/forskning-och-utvarderingar/internationella-jamforandestudier-pa-utbildningsområdet/pisa-internationell-studie-om-15-aringars-kunskaper-i-matematik-naturvetenskap-och-lasforstaelse> [2022-10-06]
- Statens medieråd (2021). *Ungar & medier 2021: En statistisk undersökning av ungas medievanor och attityder till medieanvändning*. Stockholm: Statens medieråd. [https://www.statensmedierad.se/download/18.57e3b0a17a75fbf0654916e/1632377641632/Ungar%20och%20medier%202021\\_anpassad.pdf](https://www.statensmedierad.se/download/18.57e3b0a17a75fbf0654916e/1632377641632/Ungar%20och%20medier%202021_anpassad.pdf)

Unrau, N. Ragusa, G. & Bowers, E (2015). Teachers focus on motivation for reading: “It’s all about knowing the relationship”. *Reading Psychology*, 36(2), ss. 105–144. doi:

10.1080/02702711.2013.836582

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*.

Stockholm: Vetenskapsrådet

## 9. Bilagor

### 9.1 Bilaga 1

Begreppsförteckning	Avprickning	Begrepp syns på annat sätt
1: Lärande- och kunskapsmål: A: L förmedlar till E att förståelse för innehållet är viktigt. B: Frågor som berör förståelse av innehåll.		
2. Verkliga interaktioner: A: Frågor som kopplar tidigare erfarenhet/kunskap. B: Uppgifter som kopplar till tidigare erfarenhet/kunskap. C: Aktiviteter som kopplar till tidigare erfarenhet.		
3: Autonomistöd: A: Elever väljer text. B: Högläsning eller tyst läsning. C: Elevers frågor används som grund. D: Eleverna kan välja stödstrukturer.		
4: Strategiundervisning: A: Läraren modellerar. B: Läraren ger framåtsyftande feedback på arbete med uppgifter.		
5: Samarbete: A: Pararbeten. B: Grupparbeten. C: Uppmuntras elever hjälpa varandra. D: Bekräftas eleverna av läraren.		
6: Beröm och belöningar. A: Verbalt beröm. B: Belöning att göra något annat. C: Symbolisk belöning.		
7: Lärarengagemang: A: Ind instruktioner/material till specifik elev. B: Om läraren ger ind anpassad feedback.		





## 9.2 Bilaga 2

Stockholm 17-10-2022

### **Information om observation av lärare.**

Jag är student på ett av lärarprogrammen vid Södertörns högskola. Denna termin på utbildningen skriver jag ett examensarbete som omfattar en mindre undersökning som är relevant för mitt kommande yrke som lärare. Studien kommer att handla om vad lärare gör i sin undervisning för att främja elevers motivation till att läsa skönlitteratur.

För att samla in material till studien skulle jag gärna vilja besöka [verksamhetens namn] mellan den xx-xx [ange när du önskar komma]. Jag skulle då vilja observera lärare under deras undervisning. Verktuget som kommer användas är ett observationsschema.

Genomförandet av uppsatsen är reglerat av etiska riktlinjer som rör tystnadsplikt och anonymisering. Detta betyder att barnets, familjens, personalens och verksamhetens identitet inte får avslöjas. Det insamlade materialet avidentifieras och inga register med personuppgifter kommer att upprättas. Materialet kommer inte att användas i något annat sammanhang utan bara i det egna analysarbetet. Enligt Lärarutbildningens rutiner förstörs materialet efter avslutad utbildning. Den färdiga uppsatsen kommer sedan att publiceras digitalt genom publikationsdatabasen DiVA.

Med detta brev vill jag be om medgivande från dig för deltagande i studien. All medverkan i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst, även efter att materialinsamlingen har påbörjats. Om ni samtycker till studien fyller ni i bifogat formulär.

Kontakta gärna mig eller min handledare för ytterligare information!

Vänliga hälsningar,

Hannes Berglund

Christina Svens  
Södertörn Högskola

**Formulär för samtycke till deltagande i studie.**

Jag samtycker till att delta i studien

Namn: .....

Namnunderskrift: .....

Formuläret återlämnas till Hannes Berglund senast den [datum]. Om du/ni inte samtycker till att medverka i studien så bortse från detta brev.