



Malmö högskola
Lärarytbildningen
Kultur – Språk - Medier

Examensarbete
15 högskolepoäng

De första minuterna
- att inleda för att motivera

The first minutes
-Introduce to motivate

Lovisa Herrlander
Johanna Nordström

Lärarexamen 210hp
Svenska i ett mångkulturellt samhälle
2009-05-25

Examinator: Jonas Aspelin
Handledare: Bitte Johannesson

Sammandrag

Studiens syfte är att undersöka kommunikationen mellan lärare och elever under lektioners första fem minuter och vad denna innebär för elevers motivation och fokusering. Våra problemställningar behandlar dels hur lektioner inleds och hur lärare och elever upplever inledningarna, dels hur en lektion kan inledas så att eleverna blir motiverade för lektionen.

Metoden vi har valt för att undersöka detta är en kombination av klassrumsobservationer och kvalitativa intervjuer med lärare och elever. Undersökningen är gjord på en gymnasieskola och vi har följt en klass som går år ett på samhällsprogrammet. Vi har intervjuat fyra lärare och åtta elever.

Resultatet visade att det är viktigt att läraren har en tydlig öppningsfras i det inledande skedet av lektionen för att eleverna ska förstå att lektionen har börjat. Är öppningsfrasen inte tydlig finns risk att eleverna har svårt att finna det fokus som krävs för att följa lektionen och känna sig motiverade inför den. De inledande minuterna, i flertalet av de klassrum vi har besökt, präglas till viss del av småprat. Småpratet är viktigt för att främja relationen mellan lärare och elever och skapa en stämning där det sker ett fruktsamt lärande. Resultatet visade även att den icke-verbala kommunikationen och lärarens brinnande intresse är viktiga delar för att eleverna ska känna sig motiverade och fokuserade. Även yttre faktorer som huruvida eleverna är trötta eller hungriga påverkar elevens förmåga att fokusera och även att finna motivationen. Bekräftelse är dock viktigast för elevernas motivation.

Nyckelord: inledning, motivation, fokusering, interaktion

Innehåll

1. Inledning.....	7
2. Syfte och problemställningar.....	8
3. Litteraturläsning.....	8
4. Metod	11
4.1 Urval och bortfall	12
4.2 Studiens avgränsning	12
4.3 Procedur	12
4.3.1 Observationer	13
4.3.2 Lärarintervjuer	13
4.3.3 Elevintervjuer.....	14
4.4 Databearbetning	14
4.5 Forskningsetik	16
4.6 Studiens tillförlitlighet	16
5. Resultat.....	18
5.1 Olika uppfattningar om småprat och om när lektionen börjar	18
5.2 Öppningsfrasen vinner uppmärksamheten	20
5.3 Det är inte så effektivt som man tror att stå tyst	22
5.4 Tidpunkten påverkar motivationen och fokuseringen.....	23
5.5 Lärarens metoder och sätt leder till motivation.....	24
6. Analys.....	27
7. Diskussion och slutsats.....	30
7.1 Diskussion av resultat	30
7.2 Diskussion av metoder och generaliserbarhet.....	34
7.3 Fortsatt forskning	34
7.4 Slutsats	35
Referenser	
Bilagor	
Bilaga 1 Brev till föräldrarna	
Bilaga 2 Observationsguide	
Bilaga 3 Intervjuguide, lärare	
Bilaga 4 Intervjuguide, elever	

1. Inledning

”Skolan är en social och kulturell mötesplats [...]. Varje elev skall möta respekt för sin person och sitt arbete [...] Eleverna skall bli medvetna om att nya kunskaper och insikter är förutsättningar för personlig utveckling. Detta skall syfta till att grundlägga en positiv inställning till lärande och att återskapa en sådan inställning hos elever [...]” (Lpf 94:3, 6)

Citatet ovan för fram det viktiga i att lyckas motivera elever för att de ska kunna nå kunskap. Skolan är inte bara ett organ som ska generera kunskap, utan det är också en plats där lärare och elever ska mötas och samarbeta. Motivation och fokusering är nyckelord för att ett sådant samarbete ska leda till ett fruktbart möte. Enligt läroplanen bör undervisningen vara varierande och individanpassad, och av sådan karaktär att eleverna själva blir angelägna om att engagera sig i sin utbildning (Lpf 94:4). Det handlar alltså om att eleverna ska känna sig så motiverade för skolarbetet att de ska utveckla en ”vilja att ta personligt ansvar och aktivt delta” (Lpf 94:4).

I vårt huvudämne svenska i ett mångkulturellt samhälle diskuteras ofta dialogen mellan lärare och elever, och samspelets betydelse för motivationen hos elever. Auskultationer under lärarutbildningens verksamhetsförlagda tid har ofta lett oss fram till funderingar kring lärare och elevers samspel under lektioners inledningar. Inledningens struktur och lärarens bemötande verkar lägga grunden för elevernas motivation och fokusering under lektionens gång. Fil.dr Jan Lindström och Fil.mag. Maria Fremer skriver att man i inledningen av en lektion både ser ”[...] på sådant som är resultat av medveten planering (hur lärarna språkligt och innehållsligt väljer att inleda sina föreläsningar), och på mer eller mindre omedvetna handlingar som bidrar till det helhetsintryck studenterna skapar sig (t.ex. kroppsspråk)” (Lindström, Fremer 2003).

Läraren förväntar sig att få elevernas odelade uppmärksamhet i samma ögonblick som han eller hon stiger in i klassrummet. I själva verket är det inte så enkelt. Docent Christer Stensmo menar att Lärare-elev-relationen består av två lika viktiga parter, även om läraren anses ha mer makt per automatik (2008:83). Säkert är det så att olika typer av handlingar, språk, kroppsspråk och röstlägen mottas på olika sätt av eleverna.

I vårt framtida yrkesutövande är det nödvändigt för oss att ha kunskap om hur vi redan i inledningen av en lektion kan väcka elevers motivation. Här är en god kommunikation mellan lärare och elever av vikt, eftersom den främjar för en individanpassad undervisning. Samspelet mellan lärare och elever skapar en stämning, som sedan ligger till grund för lektionen, menar fil. dr. Jonas Aspelin (1999a:160). Utan en god kommunikation, där eleverna

får möjlighet att uttrycka sina åsikter om undervisningen, finns risken att det uppstår ”oordning” på lektionerna, menar pedagog Lena Boström (1997:70).

Uppsatsen kan med fördel läsas av lärarstudenter och redan verksamma lärare, eftersom den belyser den relationsmedvetna pedagogiken.

2. Syfte och problemställningar

Vårt syfte är att undersöka kommunikationen mellan lärare och elever under gymnasielektioners inledande fem minuter, och vad den innebär för elevers motivation och fokusering under den fortsatta undervisningen.

Våra problemställningar är:

- Hur inleds lektioner och hur uppfattar och värderar lärare och elever dessa inledningar?
- Hur kan en lektion inledas så att eleverna blir motiverade för lektionen?

3. Litteraturgenomgång

Aspelin menar att skiftningar i samhällsstrukturen har lett till att lärare-elev-relationens kärna har förändrats. Detta innebär att dagens lärare inte endast kan koncentrera sig på sitt undervisningsämne, eller sådant som eleverna bör lära sig, utan att de även måste tänka relationellt (Aspelin 1999a:154-155). Fil.dr Hans Birnik påpekar: ”Hur väl en lärare kan sitt ämne, har liten betydelse ifall hon inte besitter förmågan att dela med sig av sin kunskap och få eleverna intresserade av att skaffa sig kunskap” (1999:22). Det är läraren som bär det största ansvaret för att relationen mellan lärare och elever fungerar (Birnik 1999:7). Att lärare och elever har en fungerande relation, har stor betydelse för elevernas motivation (Birnik 1999:19). I vår uppsats är relationsmedveten pedagogik ett centralt begrepp, och vi väljer att definiera det utifrån Aspelins formulering:

Relationsmedveten pedagogik behandlar sålunda en renodlad dimension av undervisningsprocessen. Relationsmedvetna reflektioner sker parallellt med reflektioner kring (och aktivt bearbetande av) det kognitiva innehållet. I fokus för lärarens uppmärksamhet står det verbala flödet i interaktionen. Men han/hon är också uppmärksam på samtalsmetaaspekt; på hur samtalet formas och hur det upplevs. Läraren är helt enkelt medveten om den sociala stämningen i skolklassen och låter sin undervisning influeras (utan att styras) av denna stämning (Aspelin 1999a:160).

Relationer är i sin tur tätt förbundna med samtal och kommunikation. Enligt leg. psykologerna Björn Gislason och Lars Löwenborg krävs det att en lärare har kunskap och medvetna

strategier kring samtal och kommunikation. I den här uppsatsen väljer vi att avgränsa begreppet kommunikation enligt Gislasons och Löwenborgs definition:

Kommunikation handlar om informationsbyte mellan två eller flera personer och bygger därför alltid på ömsesidighet. Kommunikationen sker på olika abstraktionsnivåer. Samtidigt som vi diskuterar elementära ämnen sker kanske också en kraftmätning om vems ord som väger tyngst eller vilka regler som ska gälla för kommunikationen (Gislason, Löwenborg 1994:105-107).

För att uppnå en fruktbar kommunikation och en god inlärningssituation, menar pedagogerna Anne-Marie Körling och Lisa Källemark-Haya i programmet *I love språk* (2009) att ett genomtänkt igångsättande av ett lektionspass är avgörande. Den stämning läraren initialt skapar ”sätter ribban för hur långt man kan nå i sin inlärning” (Källemark-Haya 2009). I programmet understryks det faktum att hjärnan är en muskel, och att den, liksom alla andra muskelgrupper, behöver uppvärmning för att kunna arbeta maximalt. Körling talar om att elever måste få hjälp med den omställning som det innebär att lämna hemmet och att komma till skolan. Hon beskriver denna omställning som att kliva över en magisk tröskel. På så vis anger lärarens sätt att inleda tonen för hela lektionen (Körling 2009).

Som beskrivits ovan är inledningen av en lektion, elevers motivation och relationen mellan lärare och elever tätt förbundna med varandra. Att läraren bär ansvaret för lektionsinledningar och kommunikation beror främst på att lärare-elev-relationen är asymmetrisk, dvs. att läraren har ett större inflytande än eleverna (Aspelin 1999b:18). Läraren tydliggör för eleverna hur han eller hon vill bli bemött (Aspelin 1999b:18, 2003:85). Alla lärare har en uppfattning om vilken ordning de anses kunna kräva i klassrummet. Denna uppfattning brukar oftast inte vara generell, utan påverkas av exempelvis klass och ämne (Aspelin 1999b:99).

Att lärare-elev-relationen är asymmetrisk innebär dock inte att den ser likadan ut hela tiden, eller att den ständigt bevaras på en och samma nivå. Sociala band är hela tiden föränderliga. Trots att de kan ha en speciell prägel omprövas de varje gång man möts (Aspelin 1999b:40). Detta borde rimligen innebära att läraren måste lägga ner kraft och engagemang för att möta sina elever på ett intresseväckande och entusiasmerande sätt, och att inleda en lektion på så vis att eleverna blir motiverade. Docent Birgitta Kullberg menar att ”[i]ntroduktionen ska vara kortfattad men stimulerande. Den är till för att skapa nyfikenhet och lust för lärandet och att *sätta igång* hjärnans tänkande” (2004:77).

Pedagog Eva Wikberg hävdar att inledningens klarhet och struktur till stor del beror på hur tydligt lärarens ledarskap är. Ramar och strukturer bidrar till större motivation och trygghet för eleverna (1998:22-24). Kullberg tillägger att också lärarens sätt spelar en stor roll för lektionsinledningen och elevernas motivation under lektionen. För att väcka ”lusten att lära” hos eleverna bör läraren vara positiv, glad och full av energi (Kullberg 2004:112).

Professor Sangeeta Bagga-Gupta anser att olika lektionsprocesser har olika inverkan på eleverna. Med anledning av detta delas en lektion in i fyra faser; fas ett: introduktion; fas två: förklaringar av problem; fas tre: individuellt arbete eller grupparbete; fas fyra: avslutningsrutiner (2001:130). "Läraren initierar ofta fas 1 med småprat, vanligen av en personlig karaktär [...]. Läraren avslutar fasen med presentation av något eller några problem eller uppgifter som eleverna förväntas jobba med under själva lektionen" (Bagga-Gupta 2001:129). Att inledningen är tillräckligt signifikant för att utgöra en egen fas är kanske inte så konstigt. Däremot är det intressant att småpratet har en sådan central roll.

I den stund då elever och lärare anser sig vara del av en gemensam verksamhet har en undervisningssituation tagit form (Aspelin 2003:76,78). Enligt Aspelin får läraren elevs uppmärksamhet genom till exempel en hälsningsfras. Aspelin menar att ett offentligt samtal då påbörjas, och att det uppstår ett möte, en fokuserad sammankomst, eller i klassrumssammanhang, en undervisningssituation (2003:76-78). En sådan situation kännetecknas av att läraren via en "signifikant signal" antyder att uppmärksamheten bör riktas mot samma håll (Aspelin 2003:76). För att detta ska ske krävs det oftast att läraren signalerar till eleverna att det är dags för dem att avsluta sina privata samtal med bänkkamraten och rikta sin uppmärksamhet mot läraren och undervisningen. En hälsningsfras riktad mot hela klassen kan vara en sådan signal (Aspelin 2003:76).

Alla, både lärare och elever, bär på en mängd känslor när de kommer in i klassrummet och lektionen börjar. Mycket hastigt förflyttas de från en social värld till en annan, och det är lätt att undervisningssituationen påverkas av yttre faktorer och olika känslor. Med hjälp av så kallade känsloregler kan lärare och elever läsa av klassrumssituationen och avväga dels vilka känslor som är tillåtna att visa där, dels i vilken utsträckning man kan visa dem (Aspelin 2003:97).

Att eleverna faktiskt riktar uppmärksamheten mot läraren när han eller hon signalerar att så ska ske, beror på deras strävan att anpassa sig till en gemensam ordning, eller norm, eftersom de inte vill riskera att bli negativt bedömda av den övriga gruppen. Sådan anpassning sker i sin tur genom så kallad självkontroll, dvs. en förmåga att kontrollera sig själv och sitt eget agerande (Aspelin 2003:92-93). De normer eleverna anpassar sig efter är antingen formella eller informella. De formella normerna utgörs av de uttalade regler som finns i skola och klassrum. De informella normerna är istället implicita, oskrivna regler, som alla förväntas känna till (Aspelin 2003:83). Genom att behärska och följa dessa normer, styr eleverna sitt beteende i klassrummet.

Då eleverna och läraren agerar i enlighet med klassrummets informella regler och normer, kan ett samspel uppstå. Ett sådant samspel leder till att samtliga klassrumsaktörer koncentrerar sig på samma sak och visar varandra respekt. Känslan av att uppnå det man i stunden strävar efter, och att därmed bli ”positivt bedömd” av andra runtomkring, leder till att eleverna känner stolthet (Aspelin 1999b:75). Denna känsla av stolthet kommer av en så kallad ömsesidig bekräftelse. ”Uttrycket betecknar socialt samspel där individer visar varandra uppskattning inte först och främst för vad de *gör* utan för vad de *är*” (Aspelin 1999b:75).

Stoltheten och den ömsesidiga bekräftelsen främjas av de sociala banden mellan lärare och elev. En bidragande faktor till att sådana band bildas, är den icke-verbala kommunikationen. Med hjälp av sitt kroppsspråk, sitt sätt att använda rösten och agera, kan läraren styra sin undervisning. Detta möjliggörs i de fall där läraren kan tyda elevernas reaktioner på den icke-verbala kommunikationen (Aspelin 1999b:182-183).

4. Metod

Vi har valt att göra en kvalitativ studie för att få en insikt i hur relationsskapandet mellan lärare och elever ter sig i inledningen av en lektion. Enligt professor Pål Repstad är det i en sådan studie mindre viktigt att ta reda på hur frekvent en viss företeelse är eller hur många som agerar enligt vissa bestämda principer (1999:15). För att kunna nå fram till ett så djuplodande resultat som möjligt har vi valt att använda oss av två olika datainsamlingsmetoder. Inledningsvis gjorde vi observationer i en klass som vi följde under en begränsad period. Observationerna följdes upp av kvalitativa intervjuer med lärare och elever. Kombinationen av metoderna observation och intervju hjälper oss att få en djupare förståelse för det vi undersöker (Repstad 1999:15) och ”[...] en säkrare grund för tolkningen” (Repstad 1999:21).

Observation som undersökningsmetod är ett praktiskt sätt att få en inblick i samspelet mellan elever, men även mellan elever och lärare i klassrummet (Repstad 1999:23). Men fil.dr Bo Johansson och f.d. universitetslektor Per Olov Svedner menar att det är en fördel att tillämpa fler än en metod för att förstå varför människor agerar som de gör (2006:42). Därför väljer vi att komplettera observationerna med kvalitativa intervjuer. Nackdelen med en kvalitativ intervju är att man enbart får insikt i ett fåtal personers perspektiv, och därför inte kan dra några generella slutsatser (Repstad 1999:62). Genom en förening av observation med intervju, vill vi undersöka om lärare och elever verkligen handlar som de påstår att de gör (Repstad 1999:21).

4.1 Urval och bortfall

Studien genomfördes på en gymnasieskola belägen i en stor kommun i södra Sverige. På skolan går 800 elever som läser samhällsvetenskapligt respektive naturvetenskapligt program. Uppagningsområdet är hela kommunen. Vi har följt en klass som går första året på samhällsprogrammet. Klassen består av 30 elever med jämn fördelning mellan flickor och pojkar.

I undersökningen har vi intervjuat fyra lärare och åtta elever. De lärare vi har intervjuat är kvinnor i åldrarna 25 till 55. I uppsatsen har de fått de fingerade namnen Stina, Britt, Sonja och Linda. Eleverna intervjuade vi i grupper om två, med en flicka och en pojke i varje par. Efter ett bortfall av två personer medverkade åtta elever i intervjuerna. Elevernas namn är ändrade till Jonas och Jannika, Samuel och Sabina, Erik och Elin samt Kristoffer och Kajsa.

4.2 Studiens avgränsning

Då vi genomförde samtliga observationer och intervjuer, vilka närmare beskrivs nedan, var vårt syfte att både titta på inledning och avslutning. Efter databearbetningen bestämde vi oss dock för att rikta in oss endast på inledningen. Detta gjorde vi eftersom vi ansåg att vårt material var alltför omfattande för en uppsats i den här skalan.

Uteslutandet av lektionsavslutningar gör att det i vårt insamlade material återfinns anteckningar om avslutningen och dess betydelse, något som inte vidare kommer behandlas inom ramen för den här uppsatsen.

4.3 Procedur

Inför undersökningen tog vi kontakt med biträdande rektor på samhällsprogrammet på tre olika skolor och berättade för dem om vår undersökning. I e-posten framgick att vi önskade följa en klass på samhällsprogrammet och observera. Vi angav även att vi önskade intervjua lärare och elever. Då vi fick klartecken från en av skolorna fortsatte kontakten med den intresserade skolan. Vi gav förslag på några datum och den biträdande rektorn valde ut en klass och ett datum. Valet föll på en klass i år ett, som vi skulle följa under en dag.

Förutom den bestämda dagen återkom vi till skolan vid ett antal tillfällen under en tvåveckorsperiod för att göra våra kvalitativa intervjuer med lärare och elever. En annan anledning till återbesöken var att göra kompletterande observationer för att undersöka om tidpunkten för lektionerna hade någon inverkan på klassen.

4.3.1 Observationer

En tid innan observationsdagen skulle äga rum träffade vi klassen, presenterade oss och berättade för klassen att vi skulle följa dem under en dag och att vi endast skulle observera och därmed inte medverka på något vis i lektionerna (Repstad 2007:46 ff). Vi delade även vid det här tillfället ut ett brev som eleverna skulle ta med hem till respektive förälder för påskrift om de inte fick delta i undersökningen (se bilaga 1). Detta på grund av att eleverna inte fyllt arton och då behöver sin målsmans godkännande (Johansson, Svedner 2006:30).

Under observationerna placerade vi oss längst bak i klassrummet, och gjorde en passiv observation (Repstad 2007:53 ff). Vi utgick från en observationsguide (se bilaga 2). I observationerna valde vi att fokusera dels på lärarens agerande när hon stiger in i klassrummet och hur läraren går tillväga för att få elevernas uppmärksamhet, dels på vad som händer i samspelet mellan lärare och elever i den begynnande delen respektive den avslutande delen av lektionen. Vi inriktade oss även på eleverna och hur de reagerade och betedde sig beroende på olika lärares sätt att inleda lektionen. Vid vissa tillfällen placerade vi oss en bit ifrån varandra i olika hörn klassrummet, i andra fall var detta inte möjligt eftersom det var många elever i klassen. För att motverka att situationen blev hotfull eller tillkonstlad för eleverna, förde vi små konversationer med eleverna i pauserna (Repstad 2007:53 ff).

Vi hade med oss en diktafon, som vi använde till att spela in de inledande tio minuterna samt de avslutande tio minuterna. Även ifrån den bakre delen av rummet lyckades diktafonen ta upp ljudet mycket väl.

4.3.2 Lärarintervjuer

I samband med observationerna försäkrade vi oss om att lärarna kunde tänka sig att medverka i en intervju. Tid och plats bestämdes sedan per e-post. Tre av fyra intervjuer gjordes under en dag. Två av dem var belagda i lärarrummet och en i ett arbetsrum. Den fjärde intervjun gjordes några dagar senare, även denna i lärarrummet. Vid samtliga intervjutillfällen ingick störningsmoment med folk som kom och gick. Lärarintervjuerna varade mellan en halvtimme och en timme. Under intervjuerna använde vi oss av en diktafon och spelade in samtalet.

I intervjuerna använde vi oss av en intervjuguide, där riktlinjerna var fokuserade på lektionsinledningar och -avslutningar, samt på samspel mellan lärare och elever (se bilaga 3). Vi använde oss inte av något färdigt frågebatteri, eftersom vi ville att frågorna skulle utformas på så vis att informanterna inte avleddes från intressanta spår. Johansson och Svedner menar att det "[i] den kvalitativa intervjun endast [är] frågeområdena som är bestämda, medan

frågorna kan variera från intervju till intervju, beroende på hur den intervjuade svarar och vilka aspekter denne tar upp” (Johansson, Svedner 2006:43). Vid samtliga intervjutillfällen var vi båda närvarande. Den ena stod för den direkta kommunikationen med informanten, medan den andra fokuserade på riktlinjer och sådan kommunikation som kroppsspråk, tonläge, pauseringar med mera (Repstad 1999:84).

4.3.3 Elevintervjuer

Alla elever i klassen hade fått tillstånd av sina föräldrar att medverka och ingen av dem hade meddelat att de inte ville. Tillsammans med eleverna bestämde vi tid och plats. Alla platser var utan störningsmoment. Elevintervjuerna varade mellan tjugo minuter och en halvtimme, beroende på vilka elever vi intervjuade. Som vi tidigare nämnt intervjuades eleverna i par. Enligt Repstad finns det fördelar med att intervjuas i grupp vid särskilda tillfällen då respondenten möjligtvis skulle kunna uppleva situationen som besvärlig. ”Under vissa förhållanden kan man också lättare få tag i verkliga förhållningssätt i grupp, där respondenterna kan känna sig tryggare än i individuella intervjuer” (Repstad 2007:109). Vi föreställer oss att det kräver ganska mycket mod av elever som går sitt första år på gymnasiet att bli intervjuad angående den egna skolsituationen.

Precis som i lärarintervjuerna (se ovan) koncentrerade vi oss på anvisningarna i vår intervjuguide (se bilaga 4). Frågorna rörde inledning, avslutning och samspel. Vi använde oss även här av en diktafon.

4.4 Databearbetning

I nära anslutning till genomförda observationer jämförde vi våra anteckningar. Utifrån granskningen gjorde vi en enad sammanställning, baserad på sådant som vi ansåg att vi skulle uppmärksamma särskilt då vi lyssnade på vårt inspelade material (Repstad 2007:111). Detta gjorde vi vid alla observationer utom två, då dessa observationer genomfördes av oss enskilt (se vidare 4.6 Studiens tillförlitlighet). Därefter lyssnade vi på inspelningarna från observationerna och jämförde med anteckningarna. Här lyssnade vi enbart, utan att transkribera eller anteckna. Sedan lyssnade vi på materialet ännu en gång och transkriberade det. Vi transkriberade precis de tio första och de tio sista minuterna av varje lektion. Transkriptionen tog, så långt det var möjligt, sin grund i observationsguiden (Repstad 2007:112, se Bilaga 2).

Direkt efter lärarintervjuerna gjorde vi minnesanteckningar och en sammanfattning av de anteckningar som gjorts under intervjun. Därpå lyssnade vi igenom det inspelade materialet. Även här valde vi att bara lyssna en gång, för att sedan lyssna en gång till och då transkribera. Här hade vi för avsikt att transkribera intervjuerna i sin helhet. Dock noterade vi att vissa delar av ett par intervjuer kommit att ägnas åt ganska långa sidospår, som var avlägsna vårt syfte och våra frågeställningar. Dessa delar valde vi att inte transkribera, men vi noterade noggrant när de började och när de avslutades, så att det skulle vara lätt att gå tillbaka i det inspelade materialet.

Efter gjorda elevintervjuer jämförde vi våra intryck och gjorde minnesanteckningar. Vi gjorde även en sammanfattning av de anteckningar som gjorts under intervjun, följt av att vi lyssnade på inspelningarna från de olika intervjutillfällena. Därpå lyssnade vi åter en gång, och transkriberade. Här transkriberade vi intervjuerna i sin helhet. Då vi transkriberade lärar- och elevintervjuer utgick vi ifrån riktlinjer i vår intervjuguide (Repstad 2007:112, se Bilagorna 3 och 4).

Då vi slutligen transkriberat samtliga observationer, lärar- och elevintervjuer, gjorde vi en jämförelse av materialet. Vi började med att jämföra samtliga intervjusvar med observationer. Detta gjorde vi för att ”stämna av vad lärarna sagt mot deras praktiserande arbetssätt” (Johansson, Svedner 2006:42). Efter det gjorde vi en jämförelse av det som eleverna sagt i intervjuerna och det som lärarna sagt. Syftet med jämförelserna var att undersöka om elevernas och lärarnas åsikter var lika eller om de gick isär, och vad detta berodde på.

Utifrån våra jämförelser började vi sedan sammanställa resultatet. Detta gjorde vi genom att koppla det vi sett till vårt syfte och våra problemställningar. Först delade vi in resultatet efter de fyra lärarna, vilkas undervisning vi observerat. Vår tanke med detta var att tydliggöra de områden där lärarna, och även eleverna, hade en enad åsikt, eller där de hade olika uppfattning. Då vi såg resultatet i denna framställning tyckte vi dock att det blev alltför omständligt att läsa, eftersom det ofta ledde till att vi upprepade oss. Enligt Johansson och Svedner bör man sträva efter att lägga fram stoffet ”så enkelt och överskådligt som möjligt” (2006:49). Därför bestämde vi oss för att strukturera om resultatet i tematiserade kategorier, relaterade till syfte och problemställningar.

I samband med att vi formade vårt syfte och våra problemställningar, tog vi del av tidigare forskning som särskilt behandlade lektionsinledningar. Efterhand som vi sedan genomförde vår undersökning och sammanställde resultatet, fortsatte vi att studera sådan forskning som var inriktad mot lektionsinledningar, men även sådan som handlade om relationsmedveten

pedagogik, lektionsinledningar, undervisningssituationer och ledarskap. Resultatet relaterades sedan till denna forskning.

4.5 Forskningsetik

Vid insamling av data är det nödvändigt att respondenterna är medvetna om att undersökningen görs enligt forskningsetiska principer. Detta innebär att respondenternas identitet under inga omständigheter undanröjs, och att individen inte heller går att urskilja utifrån det tryckta materialet (www.vr.se). Vidare innebär det att respondenten garanteras konfidentialitet, d.v.s. ”skydd mot att obehöriga tar del av uppgifterna” (www.vr.se).

I ett tidigt skede av vår undersökning, innan observationer och intervjuer påbörjades, besökte vi, som vi tidigare nämnt, skolan och den utvalda klassen för att informera dem om vårt arbete och de forskningsetiska reglerna. För lärare och elever berättade vi att vi skulle komma att behandla anonymitet och konfidentialitet helt enligt Vetenskapsrådets regler och riktlinjer (www.vr.se). Vi underströk att deras medverkan var helt frivillig, och att de när som helst, utan några negativa påföljder, kunde dra sig ur undersökningen. Detta underlättades av att samtliga respondenter fick våra e-postadresser och telefonnummer.

I samband med besöket delades även ett brev ut till elevernas målsmän, där vi gav en kort information om oss själva och arbetet, och där vi berättade om de observationer och intervjuer som vi ämnade göra i klassen. Målsman kunde därefter ta ställning till huruvida de ansåg att det var lämpligt att deras barn deltog i undersökningen eller ej. Detta skulle göras genom att de signerade brevet och återlämnade det till oss (se Bilaga 1).

Då observationer och intervjuer sedan påbörjades, gjorde vi åter respondenterna medvetna på att allt material skulle komma att behandlas konfidentiellt, och att de när som helst kunde avbryta sin medverkan.

4.6 Studiens tillförlitlighet

Vid en undersökning av det slag som vi gjort är det viktigt att ta hänsyn till de olika faktorer som kan bidra till att studiens reliabilitet minskar (Johansson, Svedner 2006:105). Under undersökningens gång har vi genomgående försökt att reflektera över genomförandet för att i någon mån få syn på sådant som skulle kunna påverka tillförlitligheten.

Vi valde att genomföra observationer och intervjuer på en skola som inte var någon av våra partnerskolor, eller som vi tidigare varit i kontakt med. Detta ansåg vi vara en fördel eftersom vi i tilläts göra en sanningsenlig observation i större utsträckning än om vi hade gjort

undersökningen på en partnerskola (Repstad 1999:27). En nackdel var dock att vi riskerade att missa viktiga faktorer i interaktionen mellan lärare och elever, då vi inte kände till deras inbördes relation (Repstad 1999:28).

Vid alla observationer var vi båda närvarande, utom vid de två sista då vi delade upp oss och gjorde en observation var. Detta skulle kunna innebära att resultatet av dessa observationer är mindre tillförlitligt, eftersom vi här inte kunde jämföra våra observationsanteckningar och att den som varit frånvarande enbart kunde göra sig en uppfattning utifrån inspelat material.

Även då vi båda var närvarande, kan det ha hänt att något har påverkat vår studie så att reliabiliteten minskar. Som observatörer har vi sett olika på de händelser som utspelats i klassrummet. Vi har säkert inte heller ständigt varit helt uppmärksamma. Detta kan ha påverkat vår studie.

Dessutom måste vi ta i beräkning det faktum att vi vid intervjuerna inte har använt precis samma frågor, utan utgått från riktlinjerna i intervjuguiden (bilaga 3, bilaga 4). Detta kan också påverka vårt resultat på så vis att fokus lagts på olika saker i de olika intervjuerna, eller att en sak har diskuterats ur olika perspektiv, nämligen de som samtalet tagit.

Att elevintervjuerna genomförts i par kan också innebära att det finns en risk att uppsatsen innehåller felkällor (Repstad 2007:110). Det kan hända att en av respondenterna i paret, av rädsla för att göra bort sig inför den andre, inte har svarat helt sanningsenligt. På motsatt vis kan det också vara så att ett visst resonemang förstärks av de båda parterna, då "[d]et ena ordet ger det andra, mest för att bekräfta gemenskapen" (Repstad 2007:110).

När det gäller lärarintervjuerna skulle en liknande felkälla som den som ovan beskrivits, kunna ha uppstått. Det faktum att miljöerna inte var helt och hållet ostörda, kan ha påverkat resultatet (Repstad 2007:95), eftersom lärarna kan ha upplevt en rädsla att någon av kollegorna skulle höra deras intervjusvar.

Slutligen reflekterar vi också över hur det faktum att skolans biträdande rektor valde ut klassen påverkar resultatet av vår studie. Eventuellt skulle det kunna vara så att den biträdande rektorn har haft ett speciellt syfte med att välja just den klassen vi observerat. Detta verkar dock föga troligt, eftersom den biträdande rektorn vid tillfället inte visste vilket det exakta syftet med uppsatsen var.

5. Resultat

Syftet med vår uppsats är att undersöka kommunikationen mellan lärare och elever under lektioners inledande fem minuter, och hur denna kommunikation påverkar elevernas motivation. Vi har också för avsikt att undersöka hur lektioner kan inledas och hur lärare och elever värderar dessa inledningar. Dessutom vill vi undersöka hur en lektion kan inledas så att eleverna blir motiverade för lektionen. För att så tydligt som möjligt presentera vårt resultat framställer vi det utifrån fem olika kategorier.

5.1 Olika uppfattningar om småprat och om när lektionen börjar

Vår undersökning visar att det finns olika uppfattningar om när lektionen börjar. Detta beror i sin tur på att lärare och elever tycks uppfatta konversationerna - småpratet - och interaktionen mellan dem på olika sätt. Stina anser att lektionen börjar i samma ögonblick som lärare och elever möts:

Stina: - Jag tycker [lektionen börjar] när vi börjar samlas, faktiskt, och de tumlar in. Då börjar interaktionen. Då kan jag tänka mig att lektionen börjar, om vi nu ska ha någon slags definition. När jag börjar få kontakt med dem och de börjar ta kontakt med mig. "Hej! Varsågod och sitt! Å, vad kul och se dig, är du frisk idag?" och ni vet allt det här småttiga som vi håller på med. "Har du klippt dig?" Ja, det tycker jag nog. Jag tycker inte lektion bara är när alla liksom bara slagit upp sina böcker och vi börjar läsa. Nä. Jag tycker man behöver träna samspel också. Om lektion har att göra med undervisning på något sätt, då är det hela vägen.

Småpratet finns alltså som en del av Stinas lektion, eftersom eleverna även bör tränas i sociala sammanhang. Britt delar Stinas uppfattning, men går steget längre och menar att lärarnas och elevernas uppfattning om när lektionen börjar skiljer sig. Enligt Britt är lärarna av den uppfattningen att småpratet är inkluderat i lektionen, medan eleverna anser att lektionen börjar när själva ämnet introduceras.

Britt: [...] Nej, för eleverna tror jag lektionen startar när jag börjar prata om det jag ska prata om. Men för mig är det när jag säger god morgon eller hej till dem, då startar det för mig.

Britts teori bekräftas av eleverna Erik och Elin. Ur elevperspektivet börjar lektionen senare än ur lärarperspektivet.

Erik: - Ja, det känns mer när man är redo att börja liksom. Man måste prata av sig.
Elin: - Och man måste ju få sätta sig först och ta upp böckerna och SEN kanske de kan börja liksom [...] Det dröjer väl ett tag oftast.

Av Elin och Eriks uttalanden att döma, är småprat i deras mening inte en del av lektionen, utan en del av den sociala värld som pågår utanför klassrummet. Jonas delar deras uppfattning.

Jonas: - Asså egentligen börjar lektionen när tiden säger att den ska börja, men den gör ju inte det, eftersom, asså i alla fall i vår klass så brukar vi, så alltid när vi kommer in är det alltid stirrigt så man pratar, 'ja vad gjorde du förra... vad gjorde du i helgen...'

Samtidigt visar resultatet att även lärarna, trots att de anser att lektionen i sig börjar så fort man kliver in i klassrummet, uppfattar att det finns en uppdelning mellan interaktion och lektionsinnehåll. Stina är en av lärarna som diskuterar fenomenet. Hon identifierar det lite skämtsamt som "interaktionslektion" och "gemensam lektion":

Stina: - Sen samtidigt finns ju en punkt när man vill ha allas öron. Jag menar, då börjar ju någonting annat. Vad ni nu vill kalla det, gemensam lektion, då. Och så börjar interaktionen i dörren. Interaktionslektion! Nej, jag vet inte det här blir dumt.

Ovan, på sidan 18, nämner Stina att småpratet har en viktig funktion i det att eleverna tränas i samspel med andra människor. Men vår undersökning visar också att lärarnas syfte med småpratet är djupare än så. I många av våra observationer ser vi att eleverna kontinuerligt får positiv respons av läraren. Detta kommenteras i lärarintervjuerna. Lärarna menar att de medvetet främjar för småprat och interaktion i lektionens allra första skede, då de hela tiden strävar efter att bedriva en relationsmedveten pedagogik. Framförallt ser vi detta tydligt hos Linda och Stina.

Det är tidigt på morgonen och elevernas första lektion. En efter en kommer eleverna in i klassrummet. Läraren Linda står längst fram och väntar på att alla ska komma och sätta sig tillrätta i klassrummet. När alla elever satt sig ner, tar hon ordet:

(02:18) Linda: - God morgon. [Eleverna tystnar] Hur har helgen varit?

Elever [i kör]: Bra.

[...]

Linda: - Ja. Bra. Ja, det var lite segt i fredags men ni bet ihop och det... det uppskattas.

Linda fortsätter med en introduktion. De flesta eleverna antecknar. Några pojkar längst bak viskar till varandra.

Vi ser i observationen att Linda, innan hon går in på lektionsinnehållet, småpratar med klassen om helgen och om elevernas insats vid föregående lektion. I intervjun kommenterar Linda att hon gör detta för att kontrollera att hon har med sig alla.

Linda: - [...] jag måste alltid börja med lite småsnack innan för just för att fånga deras intresse. [...] först försöker jag liksom såhär "Hej, hur är läget?", och då brukar man få med sig majoriteten. Man får ju ändå ögonkontakt generellt av eleverna.

För Linda är det alltså viktigt att skapa en gemenskap och en interaktion i gruppen. En annan situation, där vi noterat lärarens ambition att bedriva en relationsmedveten pedagogik, är Stinas eftermiddagslektion.

Eleverna har just slagit sig ner och Stina riktar sig till hela klassen:

(0.01.04) Stina: - Ja, nu drar vi igång. Innehållet i dagens lektion blir liksom lite blandad kompot. [Hon blir tyst och iakttar några pojkar som sitter längst bak i höger hörn] Ett av hörnen i salen har rätt höga krav på sig.

Pojkarna tystnar och Stina börjar ropa upp elevernas namn, ett efter ett, för att stämna av att hon fått in deras loggböcker. Hon säger namnen och ser eleverna i ögonen. Nu har eleverna blivit tysta.

Det vi ser i observationen är att Stina har ett slags upprop i början av lektionen, där hon läser upp namnen på de elever som har lämnat in loggböcker. I intervjun lite senare, säger hon sig ha en tanke med att säga elevernas namn och se dem i ögonen.

Stina: - Eh... jag vill titta dem i ögonen. Jag vill att alla elever syns en gång för mig, och har man helklass så är det ju så många man missar. Så bara det att de har fått höra sitt namn... det kanske är fånigt... Jag har en idé att de har fått höra sitt namn jag har sagt det, då har jag i alla fall bekräftat att de är i salen. Sen kanske de inte har fått ordet en enda gång under lektionen eller fått komma till tals. Så hoppas jag att det ändå har landat hos eleven att den är lite viktig så.

Trots att eleverna inte ser det inledande småpratet och interaktionen som lektion, värdesätts dessa. För eleverna är alltså den relationsmedvetna pedagogiken viktig. Erik är en av de elever som känner sig sedda av lärarna.

Erik: Asså det verkar som dom känner en, asså att alla lärare känner en även om man inte har sagt så mycket på lektionerna. Så på proven eller hur man uppför sig i klassrummet... Så de verkar lägga märke till hur man är egentligen.

5.2 Öppningsfrasen vinner uppmärksamheten

Då vi konstaterat att lärare och elever har olika uppfattningar om när lektionen börjar, och om vad som räknas som lektion, är det intressant att se till vilka faktorer det är som gör att eleverna uppfattar att lektionen, i deras mening, ska börja och att småpratet ska upphöra. Genom observationer upptäcker vi snart att det är lärarens sätt att vända sig till hela klassen och hälsa eller öppna med en speciell fras, som får eleverna att uppfatta att lektionen har börjat. Genom öppningsfrasen sänder läraren ut en signal till klassen att hon förväntar sig att klassen ska rikta sin uppmärksamhet framåt. Följande observation gör vi i Stinas klassrum:

Det är eftermiddag och Stina och eleverna befinner sig i klassrummet. Stina konverserar enskilt med eleverna. Några dröjer sig kvar vid henne innan de går och sätter sig. Sedan säger hon:

(0.01.04) Stina: - Ja, nu drar vi igång. Innehållet i dagens lektion blir liksom lite blandad kompot.

Genom att vända sig till hela klassen och säga ”Ja, nu drar vi igång” fångar Stina upp eleverna och de tystnar. En liknande signal noterar vi hos Britt:

Vi befinner oss i Britts klassrum. Det är eftermiddag och lektionen är den första efter lunch. Lektionen börjar några minuter senare än vad som står utsatt på schemat. Eleverna går före läraren in i klassrummet. Elevernas ljudnivå är ganska hög. De skrattar och pratar sinsemellan. Någon visslar. Britt ställer sig tyst vid katedern och blickar ut över klassen. Eleverna börjar dämpa sig. Fortfarande är det inte helt tyst. Britt hyssjar.

(0.01.16) Britt: - Ssssecchh...

En elev frågar läraren om de inte kan sjunga Vi gratulerar för en annan elev som fyller år. Alla sjunger tillsammans. Efter sången tar Britt ordet:

Britt: - Okej. [En elev visslar ljudligt]. God middag allihopa. [Eleverna prasslar men tystnar ganska snart]. Då har vi lektion här [Eleverna blir helt tysta]. Jag hade tänkt att gå igenom idag [...].

Britt rör sig av och an i klassrummet medan hon pratar.

Vi noterar i observationen att Britt får klassens uppmärksamhet genom att säga ”God middag allihopa”. Sonja är en annan lärare vars lektioner vi observerat. Hos Sonja märker vi att det dröjer innan eleverna avslutar sina privata konversationer och riktar uppmärksamheten mot Sonja.

Vi befinner oss i Sonjas klassrum för att observera dagens första lektion. Sonja och eleverna strömmar in i klassrummet och sätter sig. Redan i dörren börjar Sonja småprata och skämta lite med enskilda elever. Hon vänder sig enbart till några elever och inte till hela klassen. Hon skrattar åt något som bara några enskilda personer hör. Efter ungefär tre minuter säger Sonja god morgon. Här riktar hon sig till hela klassen.

(02:46) Sonja: - [...]morgon! [Ett fåtal elever tystnar, men övriga pratar fortfarande. Så gör plötsligt Sonja ett tillägg i den enskilda konversationen hon nyss hade med ett par elever längst fram.]

(03:00) Sonja: - Alla människor är snygga, faktiskt. [Det sägs lite skämtsamt. Det pratas fortfarande i klassrummet]

Därefter riktar sig Sonja åter till hela klassen och frågar om de vet något om de elever som är frånvarande. Sen går hon in på dagens lektionsinnehåll:

(03:35) Sonja: - Ja ja. Ja, jag kollade lite på planeringen. [När hon säger detta blir eleverna tysta] Vi har i princip tre genomgångar kvar. Ja sen prov.

I vår observation lägger vi märke till att Sonja småpratar med några elever i den främre delen av klassrummet. Resten av klassen har uppmärksamheten riktad mot olika håll. Just som hon vänt sig till klassen och hälsat, säger hon något till en av de elever hon just haft en enskild konversation med. Vi märker att klassen inte riktar sin uppmärksamhet mot Sonja förrän hon börjar tala om lektionsplaneringen. I en intervju säger eleven Jonas att det är viktigt att läraren med tydlighet visar att lektionen ska börja:

Jonas: [...] det krävs att läraren alltid s... asså läraren ska säga nånting för att man ska börja asså för att lektionen ska börja.

I en annan intervju menar Kristoffer att det är viktigt att läraren ger tydliga signaler om vem det är som styr verksamheten.

Kristoffer: - [...] det handlar om att läraren måste ta plats, måste va liksom ledaren.

5.3 Det är inte så effektivt som man tror att stå tyst

Under en av observationerna i Britts klassrum, märker vi att hon, alldeles i början av lektionen, använder sig av en annan metod än den öppningsfras vi tidigare beskrivit för att samla klassen. Britt står tyst precis i början för att sedan hyssja eleverna. På frågan vad hon gör för att fånga elevernas uppmärksamhet svarar hon:

Britt: - Det är lite olika. Ibland så när jag ska starta en lektion så brukar jag va lite tyst en liten stund, och ehm... då brukar de tystna rätt så snabbt. [...] Men fördelen med det gentemot att man liksom ryter till eller så det är att det är en trevligare start, tycker jag.

Britt föredrar alltså att stå tyst och vänta in eleverna. Dock känner hon sig tvingad att även säga till eleverna att vara tysta, lägger vi märke till i observationen. När vi intervjuar eleverna visar det sig att olika lärare har olika strategier. Erik och Elin resonerar nedan om hur lärarna gör och vad som fungerar och inte.

Intervjuare: Vad gör lärarna då för att få er uppmärksamhet?

Erik: Det varierar ju ganska ofta. Vissa är väl tysta och bara tittar på en och...

Elin: Ja. Fast det brukar inte funka så bra. För om det... det är många lärare som bara står och tittar. Och då är det nån som märker det över huvud taget, men sen så, ja så...[...] Ja, och då har det gått en massa onödig tid bara för att de har... har stått där. De kunde ju lika bra sagt från början ' kan ni sluta prata' så skulle ju alla slutat prata istället.

Elin menar att det inte är en effektiv metod att vara tyst utan hävdar att tillsägning är en mer lönsam strategi. Eleverna har lite olika åsikter huruvida det är ett bra tillvägagångssätt att stå tyst och vänta in. Samtliga är dock överrens om att det tar lite längre tid än om de sagt till direkt, men att de till slut riktar uppmärksamheten dit läraren vill.

5.4 Tidpunkten påverkar motivationen och fokuseringen

Tidpunkten för lektionen verkar ha mycket stor betydelse, både för lärarens inledning och för elevernas motivation. Om eleverna är trötta eller hungriga kan de, oberoende av vilket sätt läraren inleder lektionen på, finna det mycket svårt att finna den koncentration och motivation som lektionen kräver. I sådana fall är det lätt att lärarens inledning påverkas och inte blir fullt så tydlig som planerat. Observationen nedan är gjord i Sonjas klassrum, och det är tydligt hur både elever och lärare påverkas av att lektionen är förlagd innan lunch.

Elever och lärare har just kommit in i klassrummet. Det är strax innan lunch. Eleverna pratar högljutt med varandra. Läraren Sonja småpratar med några elever längst fram i klassrummet, medan hon försöker installera ett visuellt hjälpmedel. Eleverna frågar varandra vad det blir för lunch. Klassen är tämligen förändrad jämfört med under de tidigare lektionerna. Efter cirka tre minuter håller Sonja fortfarande på med installationen. Eleverna för livliga konversationer med varandra. Det tar ytterligare en stund innan Sonja vänder sig till hela klassen:

(0:04.12) Sonja: - Ja, jag vet att det snart är dags att ha lunch. Och det är den värsta lektionen på måndagarna. Eller hur? Precis innan lunch. Men vi måste jobba.

Några tystnar, men många elever fortsätter att prata med varandra, dock med en något mer dämpad röst. Sonja gör en ansats att säga något mer, men hennes röst dränks i sorlet

Sonja: - [...] ni har haft [...] Sch! Snälla! [...] [Eleverna tystnar].

Sen gör Sonja en tillbakablick till föregående lektion. I samband med detta meddelar hon att det är några elever som kommer att få tillbaka prov. Då höjs ljudvolymen markant bland eleverna igen. Här väntar inte Sonja in elevernas

tystnad, utan säger åt dem att slå upp en sida i boken. Detta gör att hon tvingas att höja rösten avsevärt. Eleverna längst bak pratar fortfarande. Vi noterar att en pojke tittar på ett TV-program eller liknande i sin mobiltelefon. Sonja börjar sin genomgång. En elev lyssnar på musik med lurar under tiden.

Vi noterar i observationen att eleverna har svårt att koncentrera sig på lektionen. Sonja tvingas höja rösten ett antal gånger för att göra sig hörd. Sonja kommenterar det såhär:

Sonja: - Och när det gäller innan lunch, lektionen innan lunch, då blir det att man inte kan stoppa dem, de pratar och pratar och vill berätta allt som har hänt och så under helgen, det är med varandra som de pratar. Vad ska man göra efter lunchen och så?

5.5 Lärarens metoder och sätt leder till motivation

Vår undersökning visar att samtliga lärare inför varje lektion noga tänkt ut hur de ska inleda det som eleverna definierar som lektion, det vill säga det som ofta kommer efter småpratet. De menar att elevernas motivation är helt beroende av lärarens förmåga att introducera på ett intresseväckande sätt. I observationen nedan ser vi att Stina inleder lektionsinnehållet på ett sådant vis att eleverna själva får ringa in det tänkta ämnet för dagen.

Det är förmiddag i Stinas klassrum. Undervisningen ska ske i halvklass. Läraren Stina säger några korta hälsningsfraser till eleverna. Hon vänder sig då enskilt till var och en. När eleverna sitter på sina platser vänder sig Stina till alla:

(0.0.30) Stina: "Välkomna hit. Äntligen måndag."

Alla eleverna tystnar. Stina går sedan över till att göra reklam för något de ska göra veckan efter. Efter det börjar hon med ämnet för dagens lektion. Eleverna är fortfarande tysta. Stina inleder lektionsinnehållet med att ställa en öppen fråga och en dialog mellan henen och eleverna uppstår. När eleverna yttrar sig går hon nära dem, ler och sträcker ofta ut en hand mot dem och ger dem en beröring på handen eller axeln. Stina antecknar på tavlan. Ämnet vävs fram på tavlan genom att elever och lärare kommunicerar.

Stina: - Vad gjorde jag nu?

Elev: - Berätta om dig själv

Elev: - Kort presentation

Stina: - Kort presentation. Hur la jag upp det?

Elev: - Du sa ditt namn.

Stina: - Ja, det gjorde jag.

Elev: - Du sa vad du gillar.

Stina: - Ja

Elev: - Vad du är intresserad av. Vad du vill uppnå.

Stina: - Bra. BRA.

Stina förklarar att ett motiv till en sådan introduktion som vi noterar i observationen, är att eleverna hittar fokus på ämnet, och att detta sker genom att alla får komma till tals och vara aktiva.

Stina: - Jag tror mycket på inspirationen, det här med att man börjar, man måste på något sätt komma in i något tänkesätt, för de kastas från ett annat ämne när de kommer från mig. Och då behöver de ju ställa in [...] antennerna kan jag ju känna, och då behövs det lite lärare där i början. Och sen vill jag nog... jag försöker ge dem mycket röst.

Eleven Erik instämmer.

Erik: - Jag tycker det ska vara en stor, asså en rolig inledning eller nånting sånt, att de fångar alla direkt när de gör nånting speciellt.

Intervjuare: - Vad kan det vara då?

Erik: - Asså, öppna det på något spännande sätt, om det är historia till exempel, så kan de säga nånting som får en att undra vad det är hon snackar om, eller ja... bli intresserad.

Läraren Britt är en av de lärare som tycker om att inleda en lektion med en anekdot när ett nytt ämnesområde ska introduceras.

Britt: - Är det något nytt så introducerar jag ju det. Men annars brukar jag ju ofta starta med en återblick, det vill säga att jag försöker knyta an det med det vi gjorde gången innan. Och lyfta fram, och då har ju eleverna också en chans att besvara lite frågor och säga och prata då... [...] Så man får ha någon introduktion. Är det nytt så kanske det kan vara så att jag berättar en anekdot och ja faktiskt en rolig historia som man kan koppla till, till detta. [...] Jag har ingen direkt strategi jag kanske går lite på känsla där.

Dessutom anser Britt att det är en fördel att återknyta till föregående lektioner, eftersom att hon tror att detta hjälper eleverna att hitta lektionsinnehållets röda tråd. De andra lärarna är av samma uppfattning och alla hävdar att de använder metoden.

Sonja: - [V]i repeterar det gamla och gör någon uppgift på det gamla och sen sitter de kanske och jobbar och det byggs på.

Stina: Jag vet inte. Men det är väl i såna fall om man håller på med någonting som håller på över en period. Att man börjar med att knyta an till det man har gjort innan. Och är vi då flera lärare, att man försöker att knyta till dem också. Har ni tagit upp det nu på naturkunskapen, eller hur... Och så vet ni att vi gjorde förra gången. Kan ni se ett samband, eller...? Ja, och så tar det ju en stund, de sitter ju och är lite virriga först. Jag vet inte, det är det jag menar med antennerna. Om man inte har en idé om att det är en överraskning [...].

Linda: - [...] Ibland känns det inte relevant att sammanfatta i slutet av lektionen, då är det bättre att man kör den diskussionen i början, för då kan man ta tio minuter i början på nästa lektion. Så skriver jag ner sammanfattning... eller nä, det behöver jag inte heller göra, utan begrepp. "Kommer ni ihåg vad detta begreppet var för nånting?"

När eleverna själva får sätta ord på vad som motiverar dem säger de att lärarens engagemang har stor betydelse. Lärarens brinnande intresse kan leda till att ett ämne som eleverna inte

finner särskilt intressant, faktiskt blir det, och att de finner sin motivation även under de lektionerna.

Kristoffer: - Asså då är det liksom tycker jag om jag tycker det är tråkigt, men då får ju läraren göra nånting för att fånga jag vet inte riktigt [...] om en lärare brinner för ämnet så kan det också räcka. Om man själv tycker det är lite halvtråkigt eller nåt så blir det inte samma sak, men om du brinner och verkligen vill lära ut och är verkligen villig att liksom få eleverna att lära sig, tycker jag att då... då är det ehö mycket lättare att hänga med.

Kajsa: Och därför blir ämnet också tråkigt [...] om inte läraren tycker det är roligt.

Läraren Britt menar att man kommer långt bara genom att visa för eleverna att man som lärare är intresserad och tycker att ämnet är roligt.

Britt: - Det viktiga för mig är att de ska veta att jag tycker det är fruktansvärt roligt, att jag tycker väldigt mycket om dem, att jag trivs att vara i klassrummet. Och sen tror jag, utifrån det, så kan vi nå rätt så långt.

Det är dock inte bara lärarens kärlek till ämnet som är viktigt för att eleverna ska känna sig motiverade. Även lärarpersonligheten spelar en stor roll. Detta poängterar framförallt eleverna, men det framhålls också av lärarna. Som vi har sett i avsnitt 5.2 Öppningsfrasen vinner uppmärksamheten (s. 21), är Sonja positiv och glad då hon kommer till klassrummet och inleder sin lektion. Hon skämtar och skrattar med eleverna, vilket hon menar har en positiv effekt på eleverna:

Sonja: - [J]ag har uppfattat att en hel del elever tycker det är bra att jag är glad, positiv [...].

Även eleverna tar i intervjuerna upp lärarens positiva attityd som en viktig del för deras motivation.

Erik: Om läraren är på glatt humör och... asså... liksom rör sig mycket och har kontakt med en så de inte bara står och berättar rakt in i väggen.

Erik nämner också att lärarens kroppsspråk är viktigt för motivationen och upprätthållande av fokus. I observationen som finns i inledningen av detta avsnitt, lägger vi märke till att Stina precis i början av lektionen rör sig mycket i klassrummet och närmar sig sina elever. Genom detta får hon kontakt med sina elever. Att detta händer bekräftar både Kristoffer och Kajsa i intervjun.

Kristoffer: - Ja om man står väldigt stängd längst fram och tittar så blir det lite så här... Men om man istället går runt och 'ja, idag ska vi göra det' asså då fångar man på nåt sätt. Jag vet inte... att man använder mycket händerna så här och...

Kajsa: Sen är det också kroppsspråket, hur de...[...] Ja men går runt lite, kollar och sen så ställer sig mitt i och så så... börjar ju alla liksom... följer blicken och så.

I avsnitt 5.2 Öppningsfrasen vinner uppmärksamheten (s. 21) visar våra noteringar från observationen i Britts klassrum att hon, i likhet med Stina, rör sig över stora delar av klassrummet. Detta är en medveten strategi från hennes sida får vi veta under intervjun.

Britt: [...] Men annars är det ju naturligt sätt att få det lite lugnare det är ju att man närmar sig de som sitter och pratar.

6. Analys

För att analysera vårt resultat ställs klassrumsobservationerna mot lärar- och elevintervjuer, och tolkas med hjälp av litteraturen.

Resultatet av vår undersökning indikerar att lektioners inledning först karaktäriseras av småprat mellan lärare och elever, och sedan av att själva lektionsinnehållet presenteras. Detta går hand i hand med det som Bagga-Gupta säger om en introduktions två separata delar (2001:129). Hon menar att introduktionen i sin helhet utgör den första av lektionens fyra faser, men att denna introduktionsfas vidare kännetecknas av att det först förekommer konversationer av mer privat natur, och att läraren sedan övergår till att berätta vad lektionen kommer att handla om. Detta är något som vi tydligt lagt märke till under de observationer som vi gjort.

Däremot visar resultatet att lärare och elever bedömer det småprat som förekommer i inledningen av varje lektion på olika sätt. Enligt lärarna är småpratet en del av lektionen, eftersom de anser att lektionen börjar omedelbart då dörren till klassrummet öppnas och man går in. Eleverna ser det istället som att det dröjer några minuter innan lektionen börjar, och att detta beror på att de pratar och inte sitter tysta. De värderar inte småpratet som en del av lektionen, eftersom de anser att lektionen börjar då samtliga elever tystnat.

Att lärarna ser småpratet som en viktig del av lektionen, beror på att de har för avsikt att bedriva en relationsmedveten pedagogik. Detta innebär att läraren fokuserar på och värdesätter samtalen i klassrummet, eftersom det via samtalen går att känna av sinnesstämningen i klassen (Aspelin 1999a:160). Utifrån hur läraren uppfattar atmosfären bland eleverna, navigerar hon sin undervisning (Aspelin 1999a:160).

Men samtalet fyller också en annan viktig funktion i den relationsmedvetna pedagogiken. Genom att småprata med eleverna och känna av stämningen i klassen försöker de fyra lärarna skapa nya sociala band till sina elever. Detta är nödvändigt att göra vid varje nytt lektionstillfälle, eftersom aktörernas relationer till varandra säkert inte är de samma från gång till gång (Aspelin 1999b:40). Enligt Aspelin är nämligen de sociala band som uppstår i mötet mellan människor hela tiden föränderliga. De kan ha en speciell prägel, men de omprövas varje gång man möts (Aspelin 1999b:40). Därför är det viktigt att läraren bygger nya band med eleverna vid varje nytt lektionstillfälle. Detta kan ske genom att läraren uppmärksammar eleverna och ser dem i ögonen och undersöker hur de mår.

Det är även vanligt att de lärare som ingår i vår undersökning låter sina lektionsinledningar och de samtal som förekommer där, präglas av en positiv bekräftelse av eleverna. Exempelvis ser vi Linda som berömmar eleverna för deras agerande vid en föregående lektion (se 5.1 Olika uppfattningar om småprat och om när lektionen börjar s. 19). Här bedömer Linda elevernas prestation på ett positivt sätt. Men vi lägger också märke till att det under de lektioner vi besökt, har förekommit en positiv bekräftelse av eleverna baserad på deras person, och inte enbart på deras prestationer. Ett sådant exempel hittar vi hos Stina, då hon utnyttjar ett sådant tillfälle som insamling av loggböcker för att se varje elev i ögonen och säga deras namn och någon uppskattande kommentar (se 5.1 Olika uppfattningar om småprat och om när lektionen börjar s. 20). Aspelin menar att det uppstår en så kallad ömsesidig bekräftelse då elever uppmärksammas för de personer som de är, och inte bara för sådant som de åstadkommer (Aspelin 1999a:133, 1999b:75). Denna ömsesidiga bekräftelse kan i sin tur leda till att elevernas känsla av stolthet över det egna jaget förstärks (Aspelin 1999b:75). I vår mening står elevens stolthet och motivation i nära relation till varandra. En elev som känner sig stolt, har säkert också lättare att finna viljan att lära.

Som vi tidigare nämnt, uppfattar inte eleverna småpratet som en del av lektionen, utan anser att lektionen börjar när samtliga i klassen blivit tysta. Vårt resultat visar på att eleverna själva anser att de blir tysta när läraren säger att de ska vara det. När vi granskar resultatet närmare, lägger vi märke till att lärarna inte nödvändigtvis säger att eleverna ska vara tysta, utan ofta vänder sig till hela klassen och hälsar. Generellt skulle man kunna säga att de flesta av lärarna i undersökningen sänder ut en signifikant signal (Aspelin 2003:76) till eleverna, som talar om att de bör rikta uppmärksamheten framåt.

Enligt Aspelin får läraren elevens uppmärksamhet genom att till exempel säga en hälsningsfras. Aspelin menar att ett offentligt samtal då påbörjas, och att det uppstår ett möte, en fokuserad sammankomst, eller i klassrumssammanhang, en undervisningssituation (2003:76-78). En sådan sammankomst kännetecknas bland annat av att läraren signalerar att uppmärksamheten bör riktas mot samma håll. Hos läraren Sonja, i observationen nedan, ser vi inte denna signal lika tydligt. Aspelin menar att "[u]ndervisningssituationen uppstår [...] då personerna börjar uppfatta varandra som deltagare i en och samma aktivitet" (2003:78). För att eleverna ska uppfatta att de faktiskt medverkar i en gemensam aktivitet, krävs det att läraren lyckas få eleverna att förstå att hon vill att deras uppmärksamhet riktas mot henne. Under de observationer vi gjort har vi märkt att Linda och Stina sänder ut tydliga signifikanta signaler (Aspelin 2003:76) till eleverna att de ska rikta sin uppmärksamhet åt ett och samma håll. Britt står först tyst en stund, men använder sig sedan även hon av en hälsningsfras för att

fånga elevernas uppmärksamhet. Hos läraren Sonja däremot, är inte denna signifikanta signal (Aspelin 2003:76) lika märkbar. Detta beror troligtvis på att Sonja fortsätter att småprata med eleverna längst fram i klassrummet även efter det att hon vänt sig till hela klassen med sin hälsningsfras. Detta bidrar till att de övriga eleverna fortfarande inte verkar uppleva situationen som en undervisningssituation (Aspelin 2003:76-78). Det är först när Sonja börjar tala om innehållet i dagens lektion som eleverna tystnar och riktar uppmärksamheten åt ett och samma håll. Wikberg menar att lärarens gränssättning är viktig för eleverna. Genom att läraren visar vem som är ledaren, blir eleverna trygga (1998:22). Vårt resultat visar att eleverna anser att det är viktigt att läraren är tydlig i sitt ledarskap.

Det tydliga ledarskapet och en markerad inledning krävs särskilt i de situationer då elever är styrda av exempelvis trötthets- och hungerskänslor. Detta indikerar resultatet av vår undersökning. Aspelin menar att yttre faktorer och känslor lätt påverkar undervisningssituationen (Aspelin 2003:97-98), men att eleverna i många fall lyckas hindra sig själva från att öppet visa sin trötthet till exempel. Detta sker genom social kontroll och självkontroll (Aspelin 2003:91-92). Elever strävar generellt sett efter att anpassa sig till en gemensam norm eller ordning som finns i klassrummet, eftersom de inte vill riskera att bekräftas negativt. Klassrumsnormen bestäms både av formella och informella regler (Aspelin 2003:92-93).

Under Sonjas lektion strax innan lunch (se 5.4 Tidpunkten påverkar motivationen och fokuseringen s. 23-24) kontrollerar eleverna varken hunger eller trötthet särskilt väl. De verkar helt enkelt inte känna de informella reglerna lika tydligt som vid andra lektionstillfällen. Därmed har de inte lika strikta normer eller regler att agera efter. De lägger alltså mindre band på sig själva.

Vårt resultat visar vidare att lärarens inledning har stor betydelse för elevernas motivation. Birnik menar att motivationen i sin tur är avgörande för inläringen (1999:22). Både lärare och elever i vår undersökning talar om vikten av att läraren på ett spännande sätt lyckas leda in på ett nytt ämne. Några nämner berättandet som viktigt, andra återknytning till föregående lektion. Kullberg talar om vikten av att ordentligt introducera ämnet, så att eleverna blir nyfikna och motiverade. Introduktionen är också av vikt för att elevernas tänkande ska aktiveras (Kullberg 2004:77).

Men eleverna i vår undersökning lägger också mycket stor vikt vid lärarens sätt att vara och hennes personlighet. De menar att det är svårt att känna sig motiverad till skolarbete och inläring, om läraren inte är positiv och glad i sitt bemötande. Även Sonja påpekar att hon märker stor skillnad i elevernas intresse och motivation, beroende på om de möts av en glad

lärare eller en bekymrad. Kullberg anser att lärarens sätt att bemöta eleverna är avgörande för det sätt eleverna bemöter läraren och att "[l]ärare betyder mest i elevers lärande" (2004:112). Läraren bör vara glad och positiv för att främja elevernas vilja att lära (Kullberg 2004:113).

Sättet som läraren bemöter eleverna är i vår undersökning förbundet med lärarens icke-verbala kommunikation med eleverna. Aspelin betonar vikten av den icke-verbala kommunikationen, och menar att den kan underlätta för samspelet mellan lärare och elever (1999b:182-183). Under våra observationer har vi lagt märke till att samspel mellan lärare och elever, byggt på kroppsspråk och kroppskontakt, främjar för elevernas ökade fokus. Ett exempel på detta finner vi då vi observerar Stinas lektion (se 5.5 Lärarens metoder och sätt leder till motivation s. 24-25), och hon går runt i klassrummet bland eleverna, ser dem i ögonen och rör vid deras axlar och händer.

Dessutom finner vi att en lärare som brinner för sitt ämne, kan få elever engagerade och därmed motiverade. Detta sker med stor sannolikhet genom ett samspel mellan lärare och elever, där samtalet står i fokus och där eleven uppfattar lärarens engagemang. Enligt Aspelin är samspelet, tillsammans med ett genuint intresse för ämnet både från lärarens och från elevernas sida, en bidragande faktor till att elevernas känsla av stolthet ökar (Aspelin 1999b:76, 93, 97).

7. Diskussion och slutsats

Vårt syfte är att undersöka vilken betydelse lärares och elevers kommunikation under lektionens inledande fem minuter har för elevernas motivation. För att uppnå vårt syfte har vi arbetat utifrån två problemställningar, som rör dels hur lektionsinledningar värderas av lärare och elever, dels hur en lektion kan inledas så att eleverna blir motiverade för lektionen.

7.1 Diskussion av resultatet

Utifrån de observationer och intervjuer som vi gjort kan vi tyda att det är den asymmetriska relationen (Aspelin 1999b:18, 2003:85) mellan lärare och elever, som lägger själva grunden för att det överhuvudtaget finns ett behov av en väl genomtänkt lektionsinledning. Av de båda parterna är det läraren som har den överordnade makten och ledarrollen, och därmed förväntar sig eleverna att de ska navigeras igenom lektionen. Eleverna inväntar att läraren tar ordet och berättar vad det är som ska göras under lektionen. Detta kan läraren göra på olika sätt, med olika resultat.

De flesta av de lektionsinledningar som vi observerat är indelade i två distinkta delar, såsom Bagga-Guppta beskriver det (2001:129). Den första karaktäriseras av konversationer som inte har med själva ämnet att göra, så kallat småprat, och den andra av introduktion av det ämne som lektionen ska avhandla. I vår undersökning uppfattar vi det som att både elever och lärare är medvetna om att det förekommer mindre konversationer innan själva lektionsinnehållet presenteras. I både lärar- och elevintervjuer tas de här konversationerna upp. Här tycks båda parter vara ense om att småpratet är en viktig del av samspelet mellan lärare och elever. För elevernas del bidrar småprat och samspel till att de känner att de blir sedda av sina lärare, och att lärarna faktiskt känner och har en förståelse för dem (se 5.1 Olika uppfattningar om småprat och om när lektionen börjar s. 20). För lärarnas del handlar det om en relationsmedveten pedagogik. Detta märker vi exempelvis hos Stina, som lägger stor vikt vid att fokusera på det ”småttiga” (se 5.1 Olika uppfattningar om småprat och om när lektionen börjar s. 18). Genom att samtala med eleverna skapar hon en särskild stämning i klassen som sedan ligger till grund för hennes undervisning (Aspelin 1999a:160). Elevernas motivation kan påverkas av denna stämning (Birnik 1999:19).

Trots att eleverna verkar uppskatta småpratet, ser de inte det som en del av lektionen. Behovet av att se inledningen i två delar, uppkommer av att det av genomförda intervjuer framgår att eleverna inte ser det första blocket som en del av lektionen. För eleverna börjar lektionen när det blir tyst i klassen. Vi har härmed noterat att elever och lärare har olika syn på när lektionen börjar eftersom småpratet enligt lärarna faktiskt är en del av lektionen. Lärarna understryker att lektionen börjar i samband med att eleverna kommer in i klassrummet. Då eleverna, som sagt, har svårt att se småpratet som en del av lektionen, är det mycket viktigt att läraren så tydligt som möjligt visar övergången från inledningens första block till det andra. Annars finns en risk att eleverna fortsätter prata och missar introduktionen av lektionsinnehållet, vilket i sin tur innebär att de går miste om sammanhanget. Vi tror att det då blir svårt för eleverna att finna motivation för resten av lektionen.

Övergången måste ske genom en tydlig öppningsfras ifrån lärarens sida. I vår undersökning visar Linda, Stina och Britt hur man genom en tydlig öppningsfras kan få elevernas fokus riktat mot samma mål. Genom öppningsfrasen får de elevernas uppmärksamhet och de kan inleda lektionsinnehållet.

Finns det inte en tydlig öppningsfras, förstår inte eleverna att de ska rikta sin uppmärksamhet mot läraren, och alltså har lektionen i deras ögon inte börjat. När de väl förstår att läraren börjat prata kan det vara för sent för dem att förstå sammanhanget, och det blir svårt för dem att bli motiverade för resten av lektionen. Sonja riktar en hälsning till hela

klassen med avseende att fånga allas uppmärksamhet. Detta misslyckas, eftersom hon direkt efter återupptar en konversation med en elev. Eleverna uppfattar det därmed inte som att undervisningssituationen har börjat (Aspelin 2003:76-78), utan fortsätter att prata sinsemellan eller titta i sina mobiltelefoner. Problemet i Sonjas fall är att hon är så svävande i sitt sätt att vända sig till klassen, att en majoritet av eleverna tror att hon fortfarande småpratar med eleven längst fram i klassrummet.

I våra observationer lägger vi märke till att en av lärarna, Britt, försöker fånga elevernas uppmärksamhet innan öppningsfrasen genom att stå tyst och se ut över klassen (se 5.2 Öppningsfrasen vinner uppmärksamheten s. 21). Vi noterar att några av eleverna tystnar, men flertalet samtalar fortfarande med varandra. Då blir Britt otålig och hyssjar, vilket får ett par elever till att tystna. Helt tyst blir det dock inte förrän hon säger "God middag" och påpekar att lektionen har börjat.

I intervjun säger Britt att det brukar fungera bra att stå tyst och på så vis invänta elevernas fokus och uppmärksamhet. Däremot anser eleverna att denna metod inte är så effektiv, eftersom det tar tid innan alla märker att läraren väntar på att eleverna självmant, utan att någon ber om det, ska tystna. Eleverna tillägger att de tycker det är bättre när läraren påpekar att lektionen har börjat. Då vi drar paralleller mellan observationen från Britts lektion och intervju svaren kan vi urskilja att metoden faktiskt inte är lika effektiv som att inleda med en öppningsfras. Dessutom anser vi att observationen i någon mån motsäger Britts antydning om att hennes tystnad "rätt så snabbt" skulle bemötas av elevernas tystnad (se 5.3 Det är inte så effektivt som man tror att stå tyst s.22).

Även om en tydlig öppningsfras vanligtvis medför att läraren får elevernas uppmärksamhet har den dock inte sådan kraft att den i alla lägen kan trotsa sådant som till exempel trötthets- och hungerskänslor. Även tidpunkten har stor betydelse för elevernas motivation. Är de mycket morgontrötta, har de slarvat med frukosten, eller är de hungriga strax innan lunch, kan detta påverka fokuseringen på lektionsinnehållet i ganska stor utsträckning. Exempel på detta ser vi i observationen av Sonjas lektion, som är förlagd precis i anslutning till elevernas lunchrast (5.4 Tidpunkten påverkar motivationen och fokuseringen s.23-24). I intervjun med Sonja får vi veta att hon är medveten om problematiken kring tidpunkten och elevernas fokus. Hon tar upp det faktum att eleverna precis innan lunch har svårigheter att anpassa sig efter de normer och regler som situationen kräver, och därmed kontrollera sig själva (Aspelin 2003:91-92). Sonja menar att det inte går att hindra elevernas prat, och att det är mycket svårt att motivera dem vid den här tiden på dagen.

I observationen lägger vi märke till både elevernas brist på fokus och Sonjas medvetenhet om deras trötthet och hunger. Genom sin kommentar: ”Ja, jag vet att det snart är dags att ha lunch. Och det är den värsta lektionen på måndagarna. Eller hur? Precis innan lunch. Men vi måste jobba” (5.4 Tidpunkten påverkar motivationen och fokuseringen s.23) visar Sonja att hon känner till hur eleverna upplever situationen, och att hon har förståelse för det. På ett sätt ser vi att detta är ett försök till att bedriva en relationsmedveten pedagogik. På ett annat anser vi att hon genom sin kommentar legitimerar det faktum att eleverna inte ägnar sig åt ämnet utan för privata samtal med bänkkamraten. Att hon som lärare lägger fokus på sådant som hunger och trötthet, kan knappast bidra till att eleverna av egen kraft börjar koncentrera sig på lektionsinnehållet.

Eleverna hävdar själva att lärarens eget brinnande intresse för ämnet kan leda dem till att finna motivation. I de fall där de inte finner ett ämne intressant, kan lärarna enbart motivera eleverna genom att visa ett eget brinnande intresse för sitt ämne. Alltså menar eleverna att lärarens engagemang är en av de viktigaste bidragande faktorerna till elevers motivation.

Dessutom verkar eleverna vara av den uppfattningen att lärarnas inledning har en stor chans att påverka deras motivation i de ämnen de faktiskt är intresserade av. Enligt eleverna kan lärarna engagera genom ett överraskningsmoment eller genom att inledningsvis berätta en anekdot.

Ingen av lärarna i vår undersökning tar upp elevernas eget intresse för ämnet som en bidragande effekt till ökad motivation. Vi gissar att anledningen till detta är att lärare generellt föredrar ett positivare synsätt där tron på, och förhoppningen om, att kunna motivera samtliga elever, står i fokus. Däremot hävdar de, i likhet med eleverna, att lärarnas eget brinnande intresse för ämnena som de undervisar i, är av stor vikt. Utöver detta tar lärarna upp specifika metoder att inleda som viktiga för elevers motivation. Sådana metoder kan vara återanknytning till föregående lektion eller en berättelse.

En annan aspekt som både lärare och elever tar upp som betydelsefull för motivationen, är den icke-verbala kommunikationen. I våra observationer lägger även vi märke till att ett positivt bemötande och ett uttrycksfullt kroppsspråk verkar ha en positiv inverkan. Precis som eleverna och lärarna ser vi därför den icke-verbala kommunikationen som intressant. Särskilt anser vi den vara intressant på så vis att den kan hjälpa eleverna att hitta fokus även efter lärarens öppningsfras. Vi anser att den fungerar som ett viktigt komplement till öppningsfrasen, och ett sätt att upprätthålla den stämning som läraren vill skänka åt sin undervisning. Exempel på sådan icke-verbala kommunikation ser vi hos Stina genom att hon går nära sina elever när hon pratar med dem och ger uppmuntrande beröringar på händer eller

axlar (5.5 Lärarens metoder och sätt leder till motivation s. 24-25). Britt säger i intervjun att hon använder kroppsspråket som metod för ”att få det lite lugnare” i klassrummet (5.5 Lärarens metoder och sätt leder till motivation s. 27).

Men när det gäller att motivera eleverna tycker vi att en av de viktigaste sakerna ändå är att bekräfta dem, och bedriva en relationsmedveten pedagogik. I våra observationer och intervjuer lägger vi märke till hur stor betydelse det kan ha att tillvarata de moment i undervisningen som ofta är av organisatorisk, praktisk karaktär. Även sådant som ett upprop eller en insamling kan göras till ett tillfälle att bekräfta elever och samspela med dem. Detta gör också att sådant som normalt lätt blir till tidspill i ett klassrum istället görs till tillfällen att skapa motivation för eleverna. För att nämna ett exempel lägger vi märke till det under Stinas eftermiddagslektion då hon undersöker vilka elever som lämnat in sina loggböcker (5.1 Olika uppfattningar om småprat och om när lektionen börjar s. 20). Vid det här tillfället säger hon namnet på var och en av eleverna, tittar på dem och bekräftar deras närvaro i klassrummet.

7.2 Diskussion av metoder och generaliserbarhet

För att förstå varför elever och lärare agerar som de gör i våra observationer, har vi valt att komplettera observationerna med kvalitativa intervjuer. En nackdel med att använda en kombination av olika metoder är ”att datamängden kan bli ohanterligt stor”, menar Repstad (2007:29).

En annan nackdel med en kvalitativ metod, är att man enbart får en inblick i ett fåtal personers synsätt, vilket i sin tur kan påverka studiens generaliserbarhet. Vi vill påpeka att det inte går att dra några generella slutsatser utifrån vår undersökning, då den baseras på endast ett litet underlag bestående av observationer från åtta lektioner och intervjusvar från tolv personer. Exempelvis vore det inte korrekt att påstå att Sonja generellt har ett otydligt sätt att inleda sina lektioner på. Detta kan vi omöjligt hävda enbart utifrån de två gånger vi observerat hennes lektioner, samt hört hennes intervjusvar. Avsikten är snarare att i någon mån ge en fingervisning om vilka tendenser som kan förekomma.

7.3 Fortsatt forskning

Då vi genomförde vår undersökning hade vi som avsikt att undersöka både inledning och avslutning av lektioner. Som tidigare nämnt, valde vi att endast fokusera på inledningarna av lektioner inom ramen för den här uppsatsen. Intressant vore dock att i ett vidare

forskningssammanhang även undersöka huruvida avslutningen har betydelse för elevers motivation och fokus. En bra avslutning kan möjligtvis bidra till att elevernas förväntan inför den kommande lektionen kan påverkas.

7.4 Slutsats

Syftet med vår undersökning har varit att undersöka kommunikationen mellan lärare och gymnasieelever under lektioners inledande fem minuter. Vi har haft för avsikt att undersöka vad denna inledande kommunikation innebär för elevers motivation under den fortsatta lektionen. För att uppnå vårt syfte har vi utgått ifrån två problemställningar. Den ena fokuserar hur lektioner inleds, och hur lärare och elever värderar inledningarna. Genom den andra vill vi ta reda på hur en lektion kan inledas så att eleverna blir motiverade för lektionen.

Vår undersökning har visat att kommunikationen mellan lärare och elever under de inledande fem minuterna har stor betydelse. De inledande minuternas småprat är viktigt för både lärare och elever. För lärarna är småpratet ett led i den stämning som de försöker skapa i sitt klassrum och en del av den relationsmedvetna pedagogiken. Eleverna uttrycker att de känner sig sedda och att lärarna känner dem. Stämningen som småpratet genererar bidrar till ökad motivation för eleverna.

Med detta kan vi fastställa att småpratet är ett led i att bygga en bra relation mellan lärare och elever, och att detta i sin tur bidrar till elevernas motivation.

Utifrån vår undersökning kan vi också konstatera att lärare och elever värderar lektionsinledningarna på olika sätt. Vi finner att lektionsinledningen har två delar, eller block, nämligen småprat och introduktion av ämne. Det första blocket tolkas inte som lektion av eleverna, eftersom de tycker att den börjar när alla är tysta. Då eleverna inte tolkar första blocket med småprat som lektion, slutar de inte föra små konversationer med bänkkamraterna förrän de uppfattat signalen om att lektionen har börjat. En sådan signal är hälsnings- eller öppningsfrasen. För att eleverna ska bli tysta och för att läraren ska få deras uppmärksamhet krävs det en tydlig öppningsfras eller hälsningsfras. Är signalen inte tydlig fortsätter de att tala med varandra och risken finns då att de missar delar introduktionen och får svårt att finna det fokus som krävs för att förstå lektionsinnehållet. Att stå tyst och invänta elevernas uppmärksamhet är inte en lika effektiv metod som en tydlig hälsningsfras. Det icke-verbala språket kan ses som ett viktigt komplement till öppningsfrasen. Därmed anser vi att en öppningsfras bör finnas i övergången mellan de två blocken i lektionsinledningen för att eleverna ska få hjälp att finna sitt fokus för resten av lektionen.

Av vår undersökning att döma, finns det några sätt att inleda på som kan föredras framför andra. Dessa sätt bidrar nämligen till att elevers motivation och fokus ökar. Det är effektivt att inleda en lektion med att berätta en anekdot, eller att bjuda på någon form av överraskningsmoment. Men det kan också vara en god idé att återknyta till det som gjorts under den föregående lektionen, för att eleverna lättare ska sättas in i ämnet.

Att tidpunkten påverkar elevernas motivation och fokus, är viktigt att vara medveten om och ta hänsyn till. Dock bör man inte fokusera på elevers hunger- och trötthetskänslor eftersom man genom att legitimera känslorna inte motiverar eleverna att lära och fokusera på lektionen. Att bekräfta eleverna är dock en väsentlig byggsten till deras motivation och fokus. Under våra observationer har vi noterat att en sådan bekräftelse kan uppbringas genom vardagliga och enkla tillvägagångssätt.

Elever som inte har ett eget ursprungligt intresse för ett visst ämne, kan stärkas i sin motivation av en lärare som själv visar ett intresse och ett starkt engagemang för sitt ämne. Därmed kan vi konstatera att eleverna responderar positivt på en lärare med ett brinnande intresse och att de behöver bli bekräftade.

I vårt framtida yrke är det av stor vikt att vara medveten om hur man som lärare kan bidra till elevers motivation och hjälpa de att finna det nödvändiga fokus som krävs för att förstå lektionsinnehållet. Vi anser att vårt undersökningsområde har stor yrkesrelevans då inledningen präglar hela lektionen och elevernas fokus och motivation.

Referenser

Aspelin, Jonas a (1999): *Banden mellan oss. Ett socialpsykologiskt perspektiv på lärare-elevrelationen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Aspelin, Jonas b (1999): *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Aspelin, Jonas (2003): *Zlatan, Caligula och ordningen i skolan. En interaktionistisk analys*. Lund: Studentlitteratur.

Birnik, Hans (1999): *Lärare och handledning. Ett relationistiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Boström, Lena (1997): *Inläring på elevernas villkor – inlärningsstilar i klassrummet*. Falun: Scandbook AB.

Gislason, Björn; Löwenborg, Lars (1994): *Psykologi för lärare 1*. Stockholm: Liber AB

Johansson, Bo; Svedner, Per Olov (2006): *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB. Läromedel & utbildning.

Bagga-Gupta, Sangeeta (2001): *Tid, rum och visuell tvåspråkighet. I: Lindblad, Sverker; Sahlström, Fritjof (red) (2001): Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber AB

Kullberg, Birgitta (2004): *Lust- och undervisningsbaserat lärande – ett teoribygge*. Lund: Studentlitteratur.

Repstad, Pål (1999): *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Repstad, Pål (2007): *Närhet och distans. Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, Christer (2008): *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Wikberg, Eva (1998): *Lärarens ledarskap*. Solna: Ekelunds förlag AB.

Nätburna källor

Körling, Anne-Marie (2009): *I love språk*.

(<http://www.ur.se/Mediespelaren/Start/Pedagoger/I-love-sprak/>, 2009-05-03)

Källemark-Haya, Lisa (2009): *I love språk*.

(<http://www.ur.se/Mediespelaren/Start/Pedagoger/I-love-sprak/>, 2009-05-03)

Lindström, Jan; Fremer, Maria (2003): *God morron alla nordister. Den första minuten under föreläsningar*. (<http://lipas.uwasa.fi/hut/svenska/nords/2003/lindstromfremer.php3>, 2009-02-10).

Skolverket (2006): *Läroplan för de frivilliga skolformerna, Lpf 94*.

(<http://www.skolverket.se/sb/d/468#paragraphAnchor2>, 2009-05-03)

Vetenskapsrådet (2009): (<http://www.codex.vr.se/>, 2009-04-27)

Malmö, 090317

Hej!

Vi är två lärarstudenter vid Malmö högskola som för närvarande håller på med ett examensarbete inom Kultur - Språk - Medier. Vi skriver inom huvudämnet svenska i ett mångkulturellt samhälle, med inriktning mot gymnasiet.

I vårt examensarbete undersöker vi inlärningsprocesser och samspel i klassrummet. Vi kommer att följa klass XXX den 23 mars under hela dagen och vara med på samtliga lektioner. Under lektionerna kommer vi enbart att observera det som sker, och ta så lite plats som möjligt i klassrummet. För att fördjupa undersökningen kommer vi att göra intervjuer med lärare och elever. Dessa intervjuer kommer att utföras slumpvist.

Intervjuer och observationer kommer att utföras helt i enighet med forskningsetiska regler. I uppsatsen kommer material och uppgifter att presenteras så att det inte framgår vilka skolor eller personer som ingår i studien. Namn på skolor, lärare och elever kommer att vara fingerade. Eleverna kan när som helst avbryta sin medverkan.

Om du som förälder **inte** ger ditt medgivande, återlämna då lappen påskrivnen.

Namn

Vänliga hälsningar,

Johanna Henriksson
070 – XXX
LL050435@stud.mah.se

Lovisa Herrlander
070 – XXX
LL050645@stud.mah.se

Observationsguide

Bilaga 2

Observation

Ämne, typ av lektion? _____

Börjar klockan: Slutar klockan:

Klassrummet

Hur sitter eleverna?

Möblering?

Vad hänger på väggarna?

Vad står det på whiteboarden?

Vad finns i bokhyllorna?

Läraren

Ålder?

Kön?

Syn på undervisning?

Arbetslag?

Eleverna

Antal?

Fördelning pojkar/flickor?

Undervisningen

Fokus på form eller innehåll?

Metod och organisation: hur går undervisningen till?

Kommunikation i klassrummet

Officiell interaktion?

Inofficiell interaktion?

Lärarens fokus

Vad är läraren upptagen av?

Lägger läraren fokus på ordning?

Lägger läraren fokus på det som lektionen handlar om?

Lägger läraren fokus på enskilda elever?

Relationen mellan lärare och elev

Viktiga händelser?

Intervjuguide, lärare

Bilaga 3

Intervjuguide, lärare

Anknytning till observation.

Hur inleder du en lektion? (Vad gör du för att få elevernas uppmärksamhet?)

När börjar en lektion?

Hur upplever du klimatet i klassen?

Hur avslutar du en lektion?

När är lektionen slut?

Intervjuguide, elever

Hur kan en lärare fånga ditt intresse?

Finns det någon gång som du märker ett starkare engagemang från klassens sida?

När börjar lektionen? Beskriv vad som händer i klassrummet i början av en lektion.

När avslutas lektionen? Beskriv vad som händer i klassrummet i avslutningen av en lektion.

Hur är klimatet/trivseln i klassen? Vågar alla prata? Om det är tyst, vad kan det bero på?

Hur skulle du beskriva kommunikationen mellan lärare och elever? Är det någon skillnad mellan kommunikationen på högstadiet och den på gymnasiet?