



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Lusten att lära i klassrummet

---

Emelie Alfredsson

Självständigt arbete L6XA1A

Handledare: Ilona Rinne

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: HT16-2930-002-L6XA1A

## Sammanfattning

Syftet med den här studien har varit att undersöka hur lärare arbetar för att skapa och öka elevernas lust och intresse för lärande i klassrummet. Hur ser arbetet med detta ut i klassrummet och blir eleverna delaktiga?

Studien utgår ifrån följande frågeställningar: Hur agerar lärare för att skapa och upprätthålla elevers lust att lära och vad ses påverka elevernas lust att lära i klassrummet?

Studien utgår från ett fenomenologiskt och hermeneutiskt tillvägagångssätt med observationer som metod. Den insamlade empirin bygger på observationer som har gjorts i tre olika lärares klassrum med elever från årskurs 4, 5 och 6 under november 2016.

Observationsschema med anteckningar har använts som verktyg för insamlingen av de fenomen som visade sig i klassrummen. Dessa har sedan tolkats baserat på hermeneutiken där pendlingen mellan helhet och delar är av stor vikt.

Studiens resultat baseras på en tematisk analys av observationsanteckningarna som resulterar i tre övergripande teman som alla ses som komponenter för att öka elevernas lust att lära. Dessa teman återfinns i resultatet och är: *Att bli sedd*, *När varför blir tydligt* och *Gemensamt lärande*. Resultatet av studien visar på vikten av de sociala relationerna som finns mellan lärare och elev för att elevernas lust att lära ska bibehållas och även ökas. Elevernas deltagande i sitt eget lärande och kopplingen till livet utanför skolan ses också som viktiga delar i elevernas lust att lära.

Avslutningsvis diskuteras didaktiska konsekvenser av studiens resultat och dess påverkan på lärare, didaktik och människor utanför skolans värld.

Nyckelord: *lust, lust att lära, relationell pedagogik, levd kropp, livsvärld, gemensamt lärande.*

**Engelsk titel: Desire to learn in the classroom**

## Innehåll

1. Introduktion .....	2
1.1 Inledning .....	2
1.2 Syfte och frågeställningar .....	2
2. Tidigare forskning .....	3
2.1 Motivation och lust att lära .....	3
2.3 Relationer och lust att lära .....	4
2.4 Faktorer för lust att lära .....	4
3. Teoretisk bakgrund .....	5
4.1 Val av metod .....	6
4.2 Metodkritik .....	7
4.3 Urvalsgrupp .....	7
4.3.1 Beskrivning av informanter och skola .....	7
4.4 Genomförande .....	8
4.5 Analysverktyg .....	8
4.6 Studiens tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet .....	9
4.7 Forskningsetiska aspekter .....	9
5. Resultat och analys .....	10
5.1 Att bli sedd .....	10
5.2 När varför blir tydligt .....	13
5.3 Gemensamt lärande .....	15
6. Diskussion .....	18
6.1 Metoddiskussion .....	18
6.2 Att bli sedd .....	18
6.3 När varför blir tydligt .....	19
6.4 Gemensamt lärande .....	20
7. Slutsats .....	21
7. Referenser .....	22

# 1. Introduktion

## 1.1 Inledning

Under min utbildning till lärare i årskurs 4-6 har det ganska ofta getts lektioner med fokus på inspiration om hur planering och lektioner kan genomföras där eleverna blir engagerade och känner sig delaktiga. Som lärare är ens högsta önskan och mål att få eleverna att tycka att det är roligt att lära sig nya saker och att se användningen av de kunskaperna som man som lärare ska ge dem. Under utbildningen har vi också varit ute på verksamhetsförlagd utbildning och sett hur arbetet ser ut i verksamheten. Under den tiden har jag funderat över det vi lärt oss på universitetet och insett att vi har lärt oss hur vi kan inspirera eleverna, men hur behåller vi den inspirationen och vad är det som påverkar att eleverna kan tappa intresse, inspiration eller lust?

Vi lärare får allt svårare att få våra elever att känna lust till att gå till skolan och de verkar inte alltid se anledningen till varför de ska kunna allt vi lär dem. Skolverket (2011) beskriver lust att lära i delen *Skolans värdegrund och uppdrag* i läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. De menar att undervisningen i skolan ska bidra till att främja utveckling och lärande samt elevernas livslånga lust att lära. Även under delarna *God miljö för utveckling och lärande* och *Kunskap* i samma dokument beskrivs lust att lära som stävansmål och som grund för verksamheten. Hur gör vi då för att få våra elever att känna lust inför att lära sig och intressera dem för skolan? Vad är det som påverkar elevernas lust för att lära? Lärarens ämneskunskaper är viktigt men vad händer om läraren inte har förmågan att nå ut till eleverna? I detta läge hjälper inte lärarens ämneskunskaper heller om eleverna inte har någon lust att lära sig. I sådana fall är det andra aspekter i lärarens yrkeskunnande som är viktiga.

Med bakgrund mot detta har jag länge funderat på vad som påverkar elevernas lust att lära. Är det lärarens ämneskunskap? Elevernas tidigare erfarenheter? Eller är det något helt annat? En avhandling som länge har inspirerat mig är "Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev" av Annika Lilja (2013). Studien är fenomenologisk och behandlar hur förtroendefulla relationer mellan lärare och elever kommer till uttryck i skolan. Författaren beskriver vikten av just relationen mellan elev och lärare och hur dessa samspelar i skolans värld. Liljas studie låg till grund för min tidigare uppsats och har inspirerat mig till att fortsätta undersöka hur vi får elever att känna lust till att lära i skolan.

Studien har ett allmändidaktiskt intresse och riktar sig därför inte mot något specifikt skolämne. Studien har dock även ämnesdidaktisk relevans, eftersom elevers lust och intresse för lärande genomsyrar alla ämnen i skolan.

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Det övergripande syftet med den här studien är att utifrån en jämförande analys undersöka hur tre lärare skapar lust och intresse för lärande i klassrummet. Mer specifikt riktas intresset mot hur lust att lära kommer till uttryck i deras klassrum och hur de arbetar med detta tillsammans med eleverna.

Studien utgår ifrån följande frågeställningar:

- Hur agerar lärare för att skapa och upprätthålla elevers lust att lära?
- Vad i undervisningen ses öka elevernas lust att lära i klassrummet?

## 2. Tidigare forskning

Nedan kommer denna studie sättas in i ett sammanhang, detta genom tidigare forskning som behandlar ämnen som är kopplade till studiens syfte och frågeställningar. I syfte att klargöra studiens fokus kommer relevanta begrepp såsom *lust*, *lust att lära* och *motivation* att förklaras och beskrivas. Avsnittet kommer också att behandla kopplingen mellan elevernas lust att lära och relationen mellan lärare och elev. Avslutningsvis beskrivs också olika faktorer som ses öka elevernas lust att lära.

### 2.1 Motivation och lust att lära

För att närmare kunna beskriva begreppet *lust att lära* måste vi först förstå begreppet *lust*. Sanderoth (2002) beskriver begreppet som att lust alltid är riktat mot något, är här och nu och kan därför inte sparas till annat tillfälle. Författaren fortsätter och beskriver att lust ofta kopplas ihop med engagemang och glädje. Människan strävar efter lust, att få lust att lära, att ha lust att lära och att förlora lust att lära. Sanderoth menar också att om eleverna i skolan inte anser att uppgiften är meningsfull eller inte ser uppgiftens struktur så finns det inte heller något motiv till att lära sig och att få kunskap.

I arbetet med undersökningen av tidigare forskning för den här studien urskiljs det att begreppet lust sällan tas upp utan att sedan jämföras med begreppet *motivation*. Sanderoth (2002) beskriver begreppen motivation och lust att lära. Hon menar att motivation är ett begrepp som i skolsammanhang och läroplaner har funnits sedan 1960-talet. Begreppet försvann däremot i dessa sammanhang på 1980-talet och ersattes då av begreppet *lust att lära* och i senare läroplaner har även detta begrepp förstärkts som vi kan se i tidigare referenser till Skolverket. Sanderoth fortsätter med att beskriva att skilja på begreppen *motivation* och *lust att lära* kan vara problematiskt. Författaren menar att i begreppet motivation så ingår det att arbeta mot ett mål, en riktning. Motivationsbegreppet gäller de krafter som aktiverar en individ, bestämmer riktning av ansträngningar och hur länge och hur mycket arbetet ska vara. I begreppet lust behövs inte något mål, varken yttre eller inre. Författaren beskriver att lust är en del av processen där motivation ingår. Lust stämmer mer överens med intuition än med motivation. Både lust och intuition kännetecknas av irrationella, ofrivilliga upplevelser och detta beror på olika inre och yttre upplevelser (Sanderoth). Alla elever har olika behov och alla lärare har olika kunskap. För att samspelet mellan lärare och elev också ska bli optimalt måste det starta i de förutsättningarna som just den eleven och läraren har. I en nationell kvalitetsgranskning som Skolverket (2003) har genomfört med fokus på elevernas lust att lära och detta med matematik som ingång betonas också att det inte bara är läraren som avgör elevens motivation. Eleverna måste också bli medvetna om sin egen roll för att skapa samarbetet. Lärarna betonar också att lusten för att lära ökar av att både eleven ser lärarna och ger feedback och att lärarna ser eleven och ger återkoppling på lärandet. Läraren talar också alltid med eleven och inte till denne.

Blomgren (2016) har en annan syn på hur begreppen motivation och lust att lära är sammankopplade. I hans text blir det synligt att författaren anser att begreppen nästan kan ersätta varandra. Han beskriver lust att lära som ett påstående och menar att det kan jämföras med elevernas motivation att lära och använder även begreppet lust att lära som en motivationsaspekt. De svenska avhandlingar som Blomgren hänvisar till poängterar att styrdokumentet inriktas mot att främja elevernas motivation och att det begreppet definieras i styrdokumentet som lust att lära. Detta kan förklaras genom det som tidigare skrivits om Sanderoths (2002) beskrivning om läroplanens utveckling och kopplingen mellan motivation och lust att lära.

Det finns alltså ingen enhetlig definition av begreppen motivation och lust att lära, hur de är sammankopplade, hur de jämförs och vad de innebär. I den här studien ligger begreppet lust att lära och Sanderoths definition av begreppet i förgrunden.

### **2.3 Relationer och lust att lära**

Lusten att lära kan finnas hos eleven själv och kan också uppmuntras av läraren. Däremot kan elevernas lust att lära också sjunka på grund av lärarens agerande. Lusten att lära blir därför också ett relationellt begrepp. Relationerna mellan lärare och elev kan alltså påverka elevernas lust att lära. Lilja (2014) beskriver i sin avhandling vikten av relationerna mellan lärare och elev. Författaren beskriver eleverna som mer än bara kognitiva varelser. Deras känslor, behov och önskemål visar sig även i klassrummet och skolmiljön. Läraren tar emot detta och bemöter. Bemötandet eleven får från läraren och att denne tar hänsyn till elevens liv utanför skolan gör att den förtroendefulla relationen mellan lärare och elev bekräftas. Lilja menar också att när läraren bryr sig om eleven får eleven också möjlighet att lära sig det pedagogiska innehållet. Genom att läraren visar förståelse för elevens känslor och behov kan eleven många gånger släppa det som oroar och fokusera på skolarbetet. Författaren menar att i den här aspekten av relationer till sina elever blir en dimension av läraryrkets komplexitet synliggjord och tydlig. Lilja beskriver att lärarens hänsynstagande gentemot elevens levda vardag inte bara handlar om att eleverna ska trivas i skolan utan det handlar om att hänsynstagandet tycks vara en förutsättning för att utvecklas och lära. För att få de bästa förutsättningarna för undervisning och lärande är det alltså inte bara lektionens ämnesinnehåll som elever och lärare behöver mötas kring utan de behöver även mötas i förtroendefulla relationer. Skolverket (2003) beskriver också vikten av relationen mellan lärare och elev. I sin kvalitetsgranskning visar de att eleverna anser att läraren är den viktigaste faktorn när det kommer till lusten att lära; lärarens betydelse är avgörande. Lärarens förmåga att motivera, vara engagerad och kunna visa att kunskap är en glädje i sig är väsentligt. En önskan eleverna har är att en lärare tror på eleverna, kan knyta an kunskapen i klassrummet till livet utanför skolan, samtalar och visar hur kunskapen kan användas.

Noddings (2007) beskriver också ett relationellt perspektiv på lärarrollen. Hon beskriver att när vi bryr oss vill vi göra vårt allra bästa för den andre. Om både läraren och eleverna bryr sig om varandra vill de också varandras bästa och försöker att uppnå detta. Författaren menar att om läraren har som pedagogiska mål att eleverna ska utvecklas till medmänskliga, kärleksfulla och älskvärda människor är detta inte ett udda mål. Alla elever kan omöjligt vara bra på allt men alla kan få hjälp med att utvecklas till goda medmänniskor. Eleverna utvecklar då de kunskaper och färdigheter som krävs för att göra positiva bidrag till världen, oavsett det yrke som de väljer.

### **2.4 Faktorer för lust att lära**

Det har visat sig i Skolverkets (2003) granskning att under de undervisningssituationer där utbildningsinspektörerna har mötts av engagerade och intresserade elever som har setts ha lust att lära har kännetecknats av variation av innehåll och undervisningsformer. Eleverna har varit delaktiga i sitt lärande och getts möjlighet till att gemensamt reflektera och samtala kring det som ska läras, det har funnits laborativa inslag och elevernas lösningar har legat till grund för lärandet och elevernas utveckling. Läraren har under dessa lektioner agerat medvetet och genomtänkt och varit lyhörd för allas elevers lösningar. Sanderoth (2002) menar också att det är viktigt att göra barnen aktiva i sitt eget lärande och att de skapar mening i sin egen tillvaro. Lust och tillit till den egna förmågan hänger samman.

Barns självkänsla stärks då de lyckas och blir de positivt bemötta i sitt lärande bevaras och utvecklas nyfikenhet och lusten att lära genom hela livet.

Blomgren (2016) beskriver även han elevernas aktiva roll i lärandet och menar att om elever får möjlighet att ha kontroll och göra egna val över sitt eget lärande ökar deras engagemang och motivation för skolan och lusten att lära. De utvecklar också då ett personligt ansvar för sitt lärande.

Att ge uppgifter som ligger på rätt nivå för eleverna är ytterligare en faktor som ses påverka elevernas lust att lära. Dessa typer av uppgifter gör eleverna motiverade att lyckas; eleverna känner då lust och glädje av att känna att de lyckas klara av en uppgift. Tvärt om gäller de elever som känner att de inte lyckas med uppgifterna. Deras motivation och lust att lära förloras då snabbt. Uppgifterna ska alltså inte vara för lätta så att eleverna känner meningslöshet, men inte heller för svåra så att uppgifterna kan skapa ångest. (Skolverket, 2003)

Sammanfattningsvis har delen tidigare forskning behandlat begrepp för att klargöra studiens fokus. Begreppet lust har varit i fokus och har även beskrivits och diskuterats i jämförelse med begreppet motivation. Lusten att förstå är begreppet som studien i fortsättning kommer att använda sig av. Relationell forskning har också behandlats och gjorts synlig för att visa olika delar som kan ses påverka elevernas lust att lära. Avslutningsvis har det i den här delen också gjorts synligt en del faktorer som ses öka elevernas lust att lära.

### **3. Teoretisk bakgrund**

Nedan kommer studiens teoretiska bakgrund att beskrivas och analyseras.

Den teoretiska bakgrunden till den här studien är en blandning mellan teorierna fenomenologi och hermeneutik. Inom fenomenologin riktas intresset mot förståelse och upplevelse och inom hermeneutiken riktas fokus mot tolkning, förståelse och meningsskapande. Allwood & Eriksson (2010) förklarar fenomenologi som förståelse av fenomen, alltså det vi har tillgång till genom det vi upplever. I den här studien används begreppet fenomenologi som empirisk forskningsmetod. Tyngdpunkten i metoden ligger då på att förstå upplevelser och innebär att vi ska tänka bort antaganden som vi gör. Upplevelserna ska alltså inte grundas på våra förutfattade meningar utan ses och beskrivas utan dessa. Författarna beskriver att alla upplevelser är upplevelser av något, det vill säga att upplevelserna alltid är riktat mot något. De förstås därför utifrån våra tidigare erfarenheter som i sin tur utgör vår förförståelse. I en fenomenologisk studie strävar forskaren mot att hålla tillbaka sin förförståelse i den mån det är möjligt. Vi kan dock aldrig frigöra oss från den helt och hållet. Förståelsen är alltid existentiellt förankrad i den levda kroppen. Lilja (2014) hänvisar till Merleau-Ponty (2008) när hon beskriver levd kropp. Levd kropp innebär att kropp och själ är sammanflätade och utgör en enhet. Därför kan förståelsen inte begränsas enbart till kognition, den upplevs alltid med hela kroppen. Det innebär konkret att elevens behov ofta visar sig i den levda kroppen. Har en elev behov av att röra på sig börjar denne ofta att gå omkring i klassrummet eller om eleven har ett behov av att äta kan denne visa på koncentrationssvårigheter.

Allwood & Eriksson (2010) beskriver även Husserls klassiska fenomenologi och betonar begreppet livsvärld som en central del av teorin. Livsvärld är världen så som vi upplever den och den är därför uppbyggd av fenomen. Alla människor har en unik livsvärld även om världarna ibland inte avsevärt behöver skilja sig åt. Våra liv och världen är sammanflätade vilket innebär att världen alltid har en existentiell förankring. Skolan är en livsvärld och hemmet en annan. Livsvärlden är både gemensam och privat.

Hermeneutiken i sin tur beskrivs som en lära om tolkning. Hermeneutiken handlar om hur vi kan förstå och skapa mening. Tolkningens roll för förståelse och kunskap ligger i förgrunden. För att förstå något måste man förstå de ingående delarna, men för att förstå de ingående delarna måste man se dem i ljuset av den helhet där de förekommer. Hermeneutisk fenomenologi innebär att man betonar att det är upplevelser som man tolkar i sin forskning (Allwood & Eriksson, 2010). I den här studien har dessa teorier legat till grund för observationsmetoden som användes när empiri insamlades. Genom observation har lärares och elevers interaktion studerats och tolkats för att kunna ge ett resultat. Holme & Solvang (1997) beskriver att i en kvalitativ studie är det forskarens uppfattning eller tolkning av information som står i fokus och metoden präglas av flexibilitet. Under arbetet med den här studien har tolkningar gjorts hela tiden. Observationsanteckningarna är grundade på tolkningar som gjorts av lärarens och elevernas interaktion i klassrummet. Observationsanteckningarna har sedan tolkats än en gång för att kunna urskilja teman för studiens resultat och efter detta har även resultatet tolkats för att kunna diskuteras och sättas in i ett vidare sammanhang. En närmare beskrivning av detta tillvägagångssätt följer i nästa kapitel.

## **4. Metod**

I denna studies metoddel beskrivs, analyseras och diskuteras studiens metodval och hur studien har genomförts. Beskrivning av informanter och skolan där studien haft sin utgångspunkt redovisas också. Avslutningsvis kommer även forskningsetiska aspekter och studiens tillförlitlighet och giltighet att behandlas.

### **4.1 Val av metod**

Jag har valt att använda mig av metoden observation i min studie. Enkäter och intervjuer är andra möjliga metoder, men observation har valts eftersom den möjliggör att studera handlingar. Genom handlingar kan tidigare erfarenheter och upplevelser komma till uttryck genom den levda kroppen. I en intervju uttrycks de däremot verbalt, vilket i den här studien uppfattas som en begränsning. Som lärare har man alltid tankar och arbetssätt som man tror fungerar för att inspirera elever och få dem att ha lust att lära. Om lärarna hade intervjuats hade deras syn på vad de tror att de gör för att inspirera stått i fokus, jag hade alltså kunnat få förskönande svar. Enkät som metod hade inte heller gett en lika nyanserad bild av verkligheten kopplat till min frågeställning.

Jag har valt att utföra min studie på en skola som jag redan innan har varit i kontakt med och vissa av eleverna som deltog känner mig sedan innan. Detta kan både vara positivt och negativt. Holme och Solvang (1997) menar att för att lyckas med öppen observation så måste man få tillit från gruppen man observerar; man måste alltså skapa någon slags relation till sina informanter. På grund av att jag redan har en relation till eleverna behövde jag inte fundera över detta utan kunde genomföra min observation ändå. Att hålla sig neutral till gruppens olika subgrupper och inre konflikter är också viktigt för att den öppna observationen ska fungera. Hermerén (2011) skriver att öppna observationer bör genomföras med observationsschema och anteckningar. Forskaren/observatören ska också vara objektiv och försöka att inte påverka informanterna och det som pågår runt om dem.



## 4.2 Metodkritik

Det finns alltid kritik mot en metod och alla metoder har sina möjligheter och begränsningar. Som observatör blir man en del av den sociala gemenskapen och på så sätt påverkar man också de sociala fenomen som uppstår. Som observatör påverkar man alltså det man observerar även om man inte är en del av den som en aktör (Holme & Solvang, 1997).

Under observationstillfällena kan alltså mina informanter ha påverkats av att jag var närvarande även om jag kände de sedan innan och var vana vid mig. Kännedomen jag hade av mina informanter sedan innan kan påverka mig i min observation och göra så att min förförståelse påverkar min tolkning av det som pågår i klassrummet.

## 4.3 Urvalsgrupp

Lärarna som deltagit i studien arbetar alla på en kommunal grundskola i en mellanstor svensk stad. Lärarna som jag har valt att observera är alla legitimerade. Jag har valt att observera legitimerade lärare därför att man under sin utbildning ofta får ta del av hur man kan skapa intresse och didaktiken som ligger bakom, man har alltså gått en utbildning i hur man ska gå till väga. Inledningsvis i arbetet med denna studie valdes ett ämnesdidaktiskt perspektiv, därför undervisar alla informanterna i ämnet matematik. Under arbetets gång har däremot fokus riktats mot en mer allmändidaktisk ingång, det har snarare blivit lektioner i allmänhet som observerats och inte specifikt matematiklektioner.

### 4.3.1 Beskrivning av informanter och skola

Skolan är en kommunal F-6 skola vilket innebär att skolan bedriver undervisning från förskoleklass upp till årskurs 6. Skolans upptagningsområde är en blandning mellan villa- och radhusområde men mest från ett större område med hyresrätter. Skolan ligger i kommunens mest invandrartäta område. Samtliga namn är fingerade.

*Jeanette* har arbetat på skolan sedan den bildades för åtta år sedan och varit lärare i 41 år. Hon är mentor tillsammans med två andra i årskurs 6. Jeanette undervisar i matematik och idrott för årskurs 6.

*Katrin* har också arbetat på skolan sedan den bildades och har varit lärare i 20 år. Hon arbetar också som mentor för elever i årskurs 5. Katrin undervisar i matematik och NO i årskurs 5.

*Anders* har arbetat på skolan i 2,5 år varav 1,5 år som lärare på heltid. Han arbetar som mentor tillsammans med två andra i årskurs 4. Anders undervisar i matematik för årskurs 4.

Vidare skall tilläggas att ingen hänsyn har lagts vid informanternas klass, kön, religion, sexuell läggning, funktionsnedsättning, ålder eller etnicitet eftersom studien inte fokuserar på dessa aspekter.

#### 4.4 Genomförande

Jag hörde av mig till lärare på skolan och bokade in möte för att redogöra för mitt syfte med studien och hur de skulle vara inblandade. Det bestämdes att jag skulle observera Jeanette under sex stycken lektioner, tre matematiklektioner och tre idrottslektioner, Katrin under sex lektioner varav tre matematiklektioner och tre NO-lektioner och Anders under tre matematiklektioner. Nedan följer en förtydligande tabell över observationstillfällena.

Lärare	Ämne	Observerade lektioner
Jeanette	Matematik	3 st.
	Idrott	3 st.
Katrin	Matematik	3 st.
	NO	3 st.
Anders	Matematik	3 st.

Inför alla observationer berättade jag för eleverna att jag skulle sitta längst bak i klassrummet och föra anteckningar. Jag skulle alltså inte vara en del av lektionen. Observationerna pågick under utvalda lektioner under ungefär fyra dagar. Totalt observerades Jeanettes lektioner under vardera tre timmar idrott och tre timmar matematik. Katrins lektioner observerades också under vardera tre timmar matematik och tre timmar NO. Anders undervisar bara i matematik så observationer gjordes på hans lektioner under tre timmar. Lärarna observerades alltså sammanlagt under 15 lektioner. Anders observerades på färre lektioner än de andra lärarna och på lektioner där eleverna arbetade enskilt. Det här påverkar hur stor del av resultatet som består av observationer från Anders lektioner.

Jag valde att anteckna mina observationer i ett observationsschema snarare än att filma. Detta för att det gav mig frihet att följa med klassen, men också möjligheten att inte störa eleverna eller lärarna i deras arbete utan kunde vara lite bakom situationerna i klassrummet och låta dagen pågå så ostört som möjligt. Observationsschemat som användes var utformat med olika underrubriker och med mina frågeställningar utskrivna i mitten. Schemat är konstruerat med så få underrubriker som möjligt för att observationerna inte skulle bli för styrda. Underrubrikerna var; *eleven, läraren, verklighetsförankring, start på lektion* och *avslut på lektion*. Fokus under observationerna låg på eleven och läraren och deras interaktion. Verklighetsförankring var en underrubrik på grund av kopplingen till tidigare forskning om elevens lust att lära. Start och avslut på lektion observerades för att undersöka om detta påverkar elevernas lust att lära, vilket jag av tidigare erfarenheter har upplevt att det har. Det finns också en risk med att vara för styrd till sitt observationsschema och att då bara få syn på det som man vill få syn på och att annat som skulle kunna vara av betydelse inte observeras. Observationsschemat var en guide för att begränsa observationerna mot fokus på min frågeställning även många andra situationer utanför underrubrikerna har antecknats.

#### 4.5 Analysverktyg

I den här studien har en tematisk analys gjorts av den insamlade empirin som ligger till grund för resultatdelen. Braun och Clarke (2006) menar att en tematisk analys innebär att forskaren identifierar, analyserar och rapporterar teman inom sin empiri. Analysen görs genom att bryta ner empirin till mindre enheter för att sedan kunna titta på varje enhet för att sedan sätta ihop det till en enhet igen.

Observationsanteckningarna som gjorts i den här studien har kategoriserats utifrån vilka olika faktorer som ses öka elevernas lust att lära. Det blev först många olika kategorier och vissa av observationerna kunde hamna under flera skilda kategorier. Dessa kategorier kunde till exempel vara: *Läraren lyssnar, läraren ger respons, elevernas egna tankar, lektionens verklighetsförankring, lektionsinledning, experiment, frågor som ställs, lekar, strategier för lärande* etc. De här kategorierna har vissa gemensamma nämnare som tillsammans kunde bilda ett tema. Kategorierna: *Läraren lyssnar, läraren ger respons, egna tankar, lektionsinledning* kunde alla kategoriseras in ett större tema som i studien kallas *Att bli sedd*. Kategorierna: *Experiment, lekar och strategier* kunde däremot tillsammans bilda temat *Gemensamt lärande*. När de gemensamma nämnarna hade upptäckts resulterade detta i tre övergripande teman. Dessa teman är alla faktorer som ses öka elevernas lust att lära i klassrummet och studiens resultat är därför indelat i de tre kategorierna: *Att bli sedd, När varför blir tydligt* och *Gemensamt lärande*. I början av kategoriseringen fanns det också med ett tema kallat *Att inte få respons* men eftersom studien syftar till att undersöka vad som ses öka elevernas lust att lära kändes det irrelevant att ha med ett sådant tema.

Den tematiska analysen menar Braun och Clarke (2006) ger en kvalitativ, detaljerad och nyanserad hänsyn till empirin. Med bakgrund mot detta kopplas här analysverktyget, tematisk analys, ihop med den hermeneutiska teorin och Allwood och Eriksons (2010) beskrivning. Författarna menar att hermeneutiken handlar det om att forskaren först orienterar sig i en helhet, sedan urskiljs delarna som i nästa steg läggs ihop till en helhet igen.

#### **4.6 Studiens tillförlitlighet, giltighet och generaliserbarhet**

För att en studie ska vara tillförlitlig, giltig och generaliserbar krävs det att den uppfyller vissa kriterier. I den här studien har det strävats efter att undersökningen ska vara så tillförlitlig och giltig som möjligt. Allwood och Erikson (2010) beskriver allmänna validitetskriterier som kan liknas med tillförlitlighet och giltighet och beskriver dem som att resultatet av studien är trovärdig, att den går att lita på samt att den går att bekräfta; alltså att en annan forskare skulle kunna genomföra samma studie och få samma resultat. Observationerna som har gjorts har utgått från ett observationsschema där studiens syfte har legat till grund. Utifrån detta anser jag att undersökningen speglar det som var studiens syfte att mäta. Valet av observation som metod kan dock vara en nackdel i relation till att någon annan forskare kan undersöka och få samma svar. Detta eftersom det är tolkningar som gjorts från min sida. Man kan aldrig räkna med att andra forskare gör samma tolkningar av situationerna i klassrummet. En studies generaliserbarhet innebär i vilken utsträckning studiens resultat går att generalisera. Den här studien är gjord med några få lärare som alla arbetar på samma skola. Underlaget är därför inte tillräckligt stort för att kunna dra stora generella slutsatser utifrån. Studiens generaliserbarhet är därför låg.

#### **4.7 Forskningsetiska aspekter**

Den här studien har följt Vetenskapsrådets forskningsetiska krav (Vetenskapsrådet, 2002). Dessa krav är informationskravet, där kravet på forskaren är att informera om studiens syfte, samtyckeskravet, där informanterna själva har rätt att bestämma över sin medverkan. Konfidentialitetskravet innebär att studiens empiri ska förvaras så att ingen annan än forskaren kommer åt den och att alla informanter ges största möjliga konfidentialitet. Nyttjandekravet innebär slutligen att alla uppgifter i den insamlade empirin bara används i forskningssyfte. Lärarna i studien blev insatta i vad observationsanteckningarna skulle användas till och att deltagandet var helt frivilligt. De kunde också när som helst avbryta sin medverkan och garanterades anonymitet i denna studie; det ska inte gå att identifiera dem. Observationsanteckningarna som har gjorts kommer inte att utlånas eller användas i andra

syften än detta.

Sammanfattningsvis har den här studiens metoddel behandlat valet av observationer som metod och dess möjligheter samt begränsningar. Urvalsgruppen har bestått av tre legitimerade lärare och deras elever och en närmare beskrivning av dessa lärare och skolan de arbetar på har redogjorts. Studien har genomförts med utgångspunkt i ett fenomenologiskt och hermeneutiskt perspektiv där fokus ligger på fenomen, upplevelser och tolkningar. Empirin har insamlats genom observationer där observationsanteckningar har använts som hjälpmedel. Analysen av empirin har sedan gjorts genom en tematisk analys där flera kategorier tillsammans har bildat tre huvudsakliga teman. Studiens metoddel har också behandlat studiens tillförlitlighet, giltighet och forskningsetiska aspekter.

## 5. Resultat och analys

Den här studiens syfte är att genom observationer undersöka hur lust och intresse för lärande skapas av lärare och hur detta kommer till uttryck i klassrummet men också vad i undervisningen som ses öka elevernas lust att lära. Observationer av de tre olika lärarna och deras elever ligger till grund för resultatet. De tre temana *Att bli sedd*, *När varför blir tydligt* och *Gemensamt lärande* är faktorer som ses öka elevernas lust att lära och kommer därför vara resultatets rubriker. Viktigt att poängtera är att dessa teman inte är fristående från varandra, de är i klassrummet ofta sammanflätade, men kommer för resultatets struktur att redogöras var för sig. Under resultatets teman kommer situationer och konversationer som skett under de olika observerade lektionerna att presenteras och analyseras. Resultatet i den här studien baseras på elevernas kroppsliga uttryck. Med utgångspunkt i studiens teoretiska perspektiv visas lusten att lära med hela den levda kroppen. Det är alltså främst elevernas upplevelser av någonting som under studien har observerats. Utifrån studiens teoretiska bakgrund används också begreppet livsvärld för att beskriva livet utanför skolan.

Lusten att lära är ingen enkel ekvation utan kan påverkas av många olika aspekter, varav några kommer att behandlas under detta avsnitt.

### 5.1 Att bli sedd

Ge respons, feedback och att hjälpa elever är en stor del av lärarens arbete. Skapandet av ett klassrum där eleverna trivs och blir sedda är en annan stor del. Lusten att lära kan ju finnas hos eleven och den kan uppmuntras av läraren, men den kan också sjunka om läraren agerar i någon bemärkelse ”fel”. En viktig uppgift för läraren är därför att skapa ett gott lärandeklimat där elevens lust att lära uppmuntras i en relationell kontext. Under alla observationstillfällen i den här studien har det observerats hur lärarna arbetar med att skapa relation till eleverna och på det sättet hjälpa dem på vägen till sitt eget lärande. Här följer en situation på en matematiklektion i årskurs 6 med Jeanette:

Vid ett tillfälle frågar Jeanette en fråga som de flesta kan och väldigt många elever räcker upp handen. Jeanette ler stort.

– Va’ roligt att se så många händer uppe i luften!

Eleverna reagerar med små leenden och man ser att vissa av dem sträcker lite extra på sig efteråt.

(10 november, 2016)

I Jeanettes klassrum är det kul att svara på frågor. Det visar sig genom att Jeanette alltid ger verbal positiv respons när eleverna svarar på frågor och hon visar även ofta med sitt kroppsspråk genom applåder, nickningar eller andra små gester att hon uppskattar att eleverna svarar och ger deras syn på saken. Det blir med hjälp av detta en gemenskap i klassrummet, det skrattas och är välkomnande för alla typer av svar. Trots detta väljer några elever att hålla sina svar för sig själva.

Jeanette har även eleverna i årskurs 6 på deras idrottslektioner och även där använder hon sig av positiv respons för att uppmuntra eleverna i deras lust för att lära:

Redskap plockas fram och många elever börjar öva och vill visa Jeanette vad de kan.

- Topp! Fortsätt öva så kör vi utan satsbräda sedan.
- Titta! Jag kan nu!
- Bra! Det där kunde du inte innan, vilken utveckling!  
Eleven ler och fortsätter nöjt med att öva.
- Får vi öva mer på det här någon gång?
- Såklart att ni får, vi gör detta flera gånger.
- Jeanette! Är det här bra?
- Superbra! Jeanette applåderar.

(10 november, 2016)

Eleverna reagerar positivt av att få direkt respons av Jeanette, de ler, sträcker på sig lite extra, fortsätter öva och är ivriga på att visa varandra och Jeanette varje nytt utvecklingssteg. Jeanette visar återigen både med kroppsspråk och verbalt när eleverna gör bra ifrån sig. Hon applåderar, ger eleverna high five och talar sedan också om för eleven dennes nästa utvecklingssteg, vilket ses av eleverna som någonting positivt och de fortsätter då att öka och därigenom också utvecklas. Under den här lektionen får Jeanette tillfälle att se alla elever. Hon går emellan alla redskap och ger feedback till alla elever, om så än bara för en kort stund.

Skapandet av en relation med eleverna kan göras på många olika sätt. Nedan följer ett exempel från en kemilektion med Katrin:

Katrin visar symboler för farliga ämnen och visar även olika flaskor som hon har med sig. Varje symbol kopplas ihop med livsvärlden utanför skolan. Detta engagerar eleverna och när Katrin berättar om egna upplevelser blir de väldigt exalterade och vill berätta om egna upplevda situationer.

- Hårspray har också en sån symbol!
  - Och sånt man tar bort nagellack med!
  - Små barn kan skada sig på det också.
  - Har ni varit med om det?
  - Nä, eller jo när jag hade vårtor på handen så frätte vi sönder dem med en penna.
  - Ja, men precis, det kan man göra. Och en sådan penna har ju en symbol också.
- En elev reagerar och börjar måla i sin bok
- Finns det inte en symbol som ser ut såhär med, är den farlig?
  - Känner inte riktigt igen den, men har du den hemma så ta kort på den tills imorgon så kan vi kolla på vad den betyder.

(10 november, 2016)

Katrin tar elevernas reaktioner på allvar genom att bemöta elevernas tankar och frågor. Detta sker både verbalt genom att Katrin svarar och frågar tillbaka men också med hjälp av kroppsspråk genom att hon nickar, ler, skrattar och går fram till de elever som vill visa någonting vid deras bänk. Genom detta hålls också elevernas intresse vid liv, de blir sedda men genom ett ämnesrelaterat innehåll. Eleverna är under hela lektionen delaktiga, de ställer frågor, jämför sina upplevelser med varandra och de får även chans att koppla ihop undervisningen i skolan med deras egen vardag. Katrin har också matematik i årskurs 5. Nedan följer en annan situation i skapandet av relationer med eleverna:

Katrin går runt och hjälper eleverna att komma igång.

- Hur har DU tänkt?
- Jag tänkte att...

(16 november, 2016)

Eleven förklarar utförligt hur denne har tänkt och får positiv respons av Katrin genom verbalt beröm men också genom att ge eleven en klapp på axeln. Katrin betonar också att hon uppskattar att eleven förklarade hur denne hade tänkt. Katrin visar eleven att dennes åsikter och tankar är värdefulla för henne och skapar på så sätt också en relation till eleven där denna uppfattar att Katrin bryr sig. Eleven får här en mottagare till sin kunskap och denne mottagare ses uppsatta detta.

Relationsskapande kan ske på många olika sätt i ett klassrum och under den här studiens observationer visade sig en del av dessa sätt. Inledningen på lektionen var en del som vissa av lärarna använde sig av för att samla ihop klassen men också för att eleverna skulle känna någon form av grupp tillhörighet. Vissa av lektionsinledningarna valde lärarna att genomföra på liknande sätt för att få eleverna att känna och veta när lektionen börjar. Nedan följer en observation av en idrottslektion med Jeanette i årskurs 6:

Dagens lektion börjar med att samla alla elever i en ring. Sedan berättar Jeanette vad lektionen ska innehålla; elevuppvärmning och redskapsgymnastik. Eleverna verkar exalterade över att det är idrott. De får idag också ha på egen musik under lektionen vilket uppskattas enormt. Jeanette är med på uppvärmningen som två av eleverna håller i och det verkar eleverna också tycka om.

- Vi kör mer va?
- Bra, ni klarar det ju!

(10 november, 2016)

Jeanette väljer här att samla alla elever på golvet för att starta lektionen. Genom detta skapar Jeanette också ett forum där eleverna kan slappna av men också att känna grupp tillhörighet. Jeanette ser alla elever i ringen, eleverna ser varandra och tillsammans får de nu olika uppgifter för att alla ska bli delaktiga i lektionen. Lektionsinledningen blir här någonting mer än bara en inledning på en lektion. Det blir också ett tillfälle för Jeanette att se alla elever.

Det här temat har behandlat lärarens arbete med att elever ska känna sig sedda och på så sätt öka deras lust för att lära. Det relationella perspektivet på läraryrket blir här tydligt; lärarna använder relationen med eleverna som avstamp för elevernas lärande. Positiv respons blir här en stor del av arbetet med att eleverna ska känna sig sedda och på så sätt kunna koncentrera sig på sin fortsatta lust att lära.

Eleverna får också ofta prata och diskutera om sina egna erfarenheter och tankar i klassrummet och ses uppskatta detta. Känslan av att ens egna erfarenheter och tankar är viktiga ses också öka när läraren ger eleverna möjlighet att prata om dessa tillsammans med läraren och klasskompisar. Lärarna i studien använder sig också av lektionens upplägg som grund för att skapa ett gott lärandeklimat. Starten på lektionen sätter ofta tonen för hur resten av lektionen gestaltar sig och arbetet med att skapa ett gott klassrumsklimat ses också gynna elevernas lust för att lära.

## 5.2 När varför blir tydligt

Förståelse för varför man är i skolan och vad det är som är viktigt att kunna verkar många elever ha svårt att se. Lärarna i den här studien väljer ofta att knyta an innehållet på lektionerna till utanför skolan. Efter de observationer som gjorts ses eleverna uppskatta detta. Katrin hade, som tidigare nämnts, en kemilektion med årskurs 5 där hon hade en diskussion med eleverna om farliga ämnen. Eleverna fick se olika flaskor och dess varningssymboler och fick berätta om sina egna erfarenheter kring var de hade sett dessa symboler. Eleverna ställer många frågor, ger kommentarer till varandra och jämför sina upplevelser. Även Katrin ger en inblick i hennes liv och erfarenheter av dessa ämnen. Den här observerade situationen visar inte bara att eleverna blir sedda av läraren utan också hur engagerade eleverna blir när deras livsvärld utanför skolan står i fokus. Eleverna får här en känsla om varför Katrin går igenom detta med dem. Katrin bygger nästan hela den här lektionen på elevernas och hennes egna tidigare erfarenheter och elevernas läxa blir att gå hem och se vilka symboler som finns hemma hos dem. Dagen efter redovisas läxan:

Alla elever får säga en sak som de hittade och säga vilken symbol som var på förpackningen. Alla är engagerade.

– Det hittade jag med!

Katrin låter eleverna utveckla sina svar och frågar var eleverna har hittat ämnena.

En elev säger sig ha hittat bensin i medicinskåpet hemma. Katrin lyssnar och säger sedan:

– Oj, undra vad ni använder det till. Kan du inte fråga hemma och återkomma imorgon med det. Är intressant!

Eleven nickar engagerat.

De googlar något de inte förstår och någon elev frågar:

– Men de där små påsarna som finns i kläder ibland, är de farliga att äta?

– Jag vet inte riktigt, troligen. Men om du har en hemma så ta kort på den så kan vi kolla på det imorgon.

(16 november, 2016)

Här visar Katrin sig intresserad genom att återkoppla att de tillsammans ska reda ut detta trots att eleven kanske har missuppfattat innehållet i ämnet hemma. Genom att eleverna har varit hemma och undersökt blir nu kopplingen mellan hem och skola synlig. Katrin bemöter också varje elevs beskrivning av sina fynd, antingen genom att koppla det till någon annans fynd eller genom att svara eleverna att det är intressant. Katrins anknytning till elevernas livsvärld utanför skolan verkar uppskattas av eleverna och alla elever vill säga vad de hittade och är även intresserade att jämföra varandras fynd. Det som Katrin försöker att lära eleverna i skolan finns också hemma hos dem.

Även Jeanette använder sig av anknytning till elevernas livsvärld utanför skolan under sin lektion i matematik med årskurs 6:

Jeanette frågar också när man skulle behöva räkna med kvadratmeter istället för kvadratcentimeter. Samuel får ordet.

- När man ska göra en fotbollsplan eller måla om.
- Men precis! Då är det svårt att räkna med kvadratcentimeter.

(10 november, 2016)

Jeanette får här tillfälle att ge eleverna tid att fundera över varför det här pedagogiska innehållet studeras. Många elever ville svara på Jeanettes fråga och återigen blir livet utanför skolan ihopkopplat med skolans värld. Lärarna i den här studien använder sig ofta av att ta ut skolans innehåll i livet utanför skolan. Jeanette påminner eleverna i årskurs 6 om när de fick besök från en elevgrupp från högstadiet som hade hand om en matematiklektion. Många av eleverna kom ihåg och verkade genast bli intresserade över diskussionen. Livet utanför deras skola hade alltså nu fått komma in i skolan istället för tvärt om. Elevernas livsvärld utanför skolan kommer här in i undervisningen på ett annat sätt än tidigare.

Ovan har det redovisats när lärarna använder sig av anknytning till elevernas livsvärld under sina lektioner. Detta verkar många elever känna ett behov av. Nedan utspelar sig en situation med Jeanette i årskurs 6 efter en idrottslektion:

Lektionen har precis avslutats och Jeanette konfronterar en elev som inte varit så delaktig i lektionen och valt att slarva bort den.

- Varför ville du inte vara med?
- Men jag förstår bara inte vad jag får ut av detta! När fan ska jag använda mig av detta i verkligheten?!

Efter detta stormar eleven ut och Jeanette hinner inte svara.

(17 november, 2016)

Eleven visar här ett stort behov av att veta varför ett visst ämnesrelaterat innehåll undervisas. Anknytningen till livsvärlden utanför skolan är viktig för att eleven ska känna att det är lustfyllt att lära sig och hur det som lärs ut faktiskt kommer till användning senare i livet.

När livsvärlden utanför skolan blir synlig i klassrummet, att få diskutera sina egna upptäckter och tankar och koppla ihop dem med ett skolämne, ses elevernas lust att lära öka genom att de visar engagemang gentemot innehållet. Den livsvärld som lärarna i de här situationerna använder sig av är elevernas. Det är deras liv utanför skolan ligger i fokus. Läraren använder också detta när läxan kopplas ihop med livsvärlden utanför skolan. Eleverna blir engagerade i sina egna resultat men också väldigt intresserade av varandras resultat och det blir därför en bra diskussion i klassrummet. Lärarna visar också engagemang i elevernas liv genom att koppla undervisningen till deras liv utanför skolan och återigen blir det relationella perspektivet synligt.



### 5.3 Gemensamt lärande

Under många av observationerna som gjordes i denna studie uppmärksammades elevernas glädje av att få arbeta tillsammans, att leka och att få tillgång till andras lärande och lösningar. Katrin var en av lärarna i studien som hade experiment under en del av de lektionerna som observerades. Experimentet handlade om okända vätskor och hur dessa ska kunna identifieras. Nedan följer en observation av detta experiment:

Katrin ger eleverna åtta små burkar med olika vätskor; de ska experimentera och gissa vilka vätskorna är. Första steget är att titta, sedan att lukta, och till sist försiktigt smaka. Alla eleverna blir engagerade och alla kommer igång bra.

Vid varje fråga eleverna ställer är Katrin hemlighetsfull med ett leende på läpparna.

– Jag vet inte vad det är... Fortsätt undersöka så får vi kanske reda på det?

Eleverna ler, skrattar lite och fortsätter sin undersökning.

– Det luktar inget men är ändå rött!

– Ja, vad kan det då vara. Jättekonstigt!

(10 november, 2016)

Katrin går sedan igenom laborationen om vätskor. Alla elever blir engagerade och stämningen blir på topp.

– Då hade vi ju rätt.

– Haha jag gissade inte alls på det!

– Åhh, hur kunde vi missa det?!

(16 november, 2016)

Katrins val att experimentera verkar uppskattas av eleverna. De pratar om uppgiften med varandra, jämför med varandra och får möjlighet att diskutera med varandra. Karin visar engagemang i elevernas upptäckter genom att gå runt till de olika grupperna och ge sig in i diskussionerna. Hon är med, men avslöjar ingenting utan skapar istället spänning för uppgiftens lösningar genom att le hemlighetsfullt. Eleverna får möjlighet att här använda sina egna erfarenheter för att komma fram till lösningen och ser också här möjligheterna att lära tillsammans med varandra och andra.

Under studiens observation blev det tydligt att eleverna uppskattar att lära tillsammans och att tillsammans komma på lösningen till ett problem som Katrin gav dem. Här framgår detta på en Kemilektion med årskurs 5:

Katrin visar en blandning av salt, sand och spik av järn där man ser alla komponenter och förklarar att man kan plocka bort dem om man vill. Alla elever blir engagerade och vill kolla på blandningen.

– Ska vi blanda idag?!

– Nä, men en annan dag kommer ni att få testa.

– Men hur kan jag få alla delarna att vara var för sig? tänk på det en stund!

Alla elever tänker och vill sedan ha mer tid att tänka. Eleverna kommer sedan med förslag som Katrin testar.

– Man kan ta en magnet för att få bort spikarna!

– Bra! Hur gör vi för att separera sand och salt då?

Efter ett tag säger en elev

– Blanda det med vatten, då kommer sanden hamna på botten.

Katrin följer instruktioner och de får separerat sanden från vattnet. Men sedan blir eleverna fundersamma

– Men hur får vi saltet nu då?

– Man kan... Nä, det går inte...

– Men gjorde inte vi ett experiment när vi satte det i fönstret och så avdunstade vattnet och då var bara saltet kvar?

- Men BRA tänkt! Ni har verkligen använt era kunskaper från tidigare, precis så ska man göra. Bra!

Alla elever blir glada och exalterade för att de tillsammans kom på det!

(17 november, 2016)

Katrin låter under den här uppgiften eleverna tänka tillsammans och använda sig av varandra för att tillsammans komma på en lösning på problemet. Den här typen av uppgift visar också eleverna hur bra det är att lära sig tillsammans, då kan man både lära andra och andra kan lära en själv. Även under detta moment blir de sociala relationerna i klassen viktigt och synligt för både lärare och elev. Katrin väljer också att prova alla elevers förslag vilket också gör att hon visar att alla elevers svar är värda lika mycket och alla elever blir på så sätt sedda.

På en del av lektionerna som observerades i den här studien har lärarna valt att ha lek som ett inslag under lektionerna. Eleverna ser ut att uppskatta detta och blir mer engagerade än innan. Anders är en av dessa lärare:

Lektionen börjar genom att Anders går igenom dagens lektion muntligt. Eleverna ska arbeta i boken och sedan ett avbrott för rörelse.

En elev frågar

- När ska vi köra burr (en matematiklek med tabellövning) igen?
- Vi kanske hinner det idag, i slutet.
- Yes!

Som avslutning kör därför Anders en matematiklek och alla elever är engagerade och tycker det är roligt, och de lär sig samtidigt på det.

(11 november, 2016)

Den här leken ger eleverna möjlighet tillsammans med varandra inte bara lära sig själva utan även lära andra. Leken i sig tar upp ett ämnesrelaterat innehåll som eleverna ska lära sig, men genom att de leker ses deras lust att lära sig innehållet öka.

Både Jeanette och Katrin har under lektioner som observerats använt sig av elevernas olika svar för att diskutera, förklara och jämföra. Jeanette låter klassen få fundera på hur man räknar ut area på en rektangel med sidorna 3 cm och 7 cm. Jeanette förklarar att det finns många olika sätt att räkna ut det på och alla olika sätt som eleverna har skrivs upp på tavlan för att visa detta. Karin använder sig också av denna typ av metod för ett gemensamt lärande:

Katrin går igenom uppgiften om bråk eleverna hade förra veckan genom att visa elevlösningar från nationella provet. Det gör eleverna engagerade och de jämför också med sig själva.

- Sådär gjorde jag också, fast åt andra hållet

Katrin ger eleverna ett nytt problem om bråk och förklarar att det är okej att använda sig av olika uttrycksformer bara man förklarar hur man har tänkt. Eleverna får sedan arbeta i par med det nya problemet. Katrin går runt och undersöker hur eleverna har gjort. En grupp elever har valt att rita en bild för att kunna förklara för varandra hur man tänkt.

- Bra att ni har en bild!
- Jaa, det är mycket lättare att förklara för någon annan hur man har tänkt då!
- Ja, det kan det absolut vara. Bra tänkt!

Eleverna fortsätter nöjt och man märker att de stärks genom att uppmuntras att använda olika uttrycksformer för att förklara.

(11 november, 2016)

Genom att Katrin visar på andra elevers lösningar får eleverna möjlighet att jämföra sina svar med dem men också med varandra. Det gemensamma arbetet med att komma fram till lösningar och möjligheten att diskutera sina svar verkar uppskattas av eleverna genom att det uppstår hetsiga diskussioner om rimlighet och en massa skratt. Det som observeras är att många av eleverna ser lättade ut att få lära sig innehållet tillsammans, deras lust för uppgiften ses öka och alla kommer igång med uppgiften med en gång. I den här situationen blir det också synligt hur eleverna kan använda sig av olika uttrycksformer. De får en anledning till att svara samma sak på olika sätt för att göra sig förstådda för klasskamraten.

Gemensamt lärande uppskattas av eleverna; de får arbeta tillsammans och de får förklara för varandra hur de har tänkt och varför. Eleverna visar glädje av att få arbeta tillsammans och blir även engagerade i varandras svar och blir på så sätt även intresserade över det pedagogiska innehållet. Lärarna i studien använder sig också av lek och experiment som en del i undervisningen. Jämförelserna som eleverna gör med varandra ger dem också tillgång till varandras tankar och då kan de tillsammans lära sig. Den ökade lusten att lära blir också synlig när eleverna tillsammans står inför ett problem. De får tillsammans knyta samman sina kunskaper. Detta kan också visa dem hur deras kunskaper kan användas.

Sammanfattningsvis har den här delen i studien redogjort för studiens resultat under tre olika teman som alla ses öka elevernas lust att lära. Resultatets första del behandlar elevernas känsla av att bli sedda av läraren och hur arbetet med detta ses öka elevernas lust att lära. Delen redovisar läraryrket från ett relationellt perspektiv där positiv respons, egna erfarenheter och lektionernas upplägg alla blir komponenter för att skapa ett gott lärandeklimat. Den andra delen i resultatet behandlar när elevernas liv utanför skolan tas in i skolans värld. Eleverna får då jämföra och fläta samman sin egen livsvärld utanför skolan med livsvärlden i skolan. Lusten att lära ses öka av att eleverna vet varför de ska lära sig ett visst ämnesrelaterat innehåll och läraren får även här en chans till att visa intresse för elevernas liv utanför skolan. Den tredje och sista delen i studiens resultat behandlar när eleverna lär sig tillsammans. Eleverna ges möjlighet att tillsammans komma fram till lösningar men också att lära andra och få lära av andra. Detta kan ske genom lekar, experiment och gemensamma uppdrag.

## 6. Diskussion

Nedan kommer först studiens val av metod analyseras. Efter detta kommer studiens resultat att diskuteras och jämföras med vad som framkommit av tidigare forskning; detta utifrån samma teman som resultatet är uppbyggt; *Att bli sedd, När varför blir tydligt* och *Gemensamt lärande*.

### 6.1 Metoddiskussion

Alla metoder har möjligheter och begränsningar. Under arbetet med observationerna i den här studien har jag fått syn på många av de delar som jag satt mig för att göra. Observationerna har gett mig möjligheten att själv analysera vad eleverna ses uppskatta och vad som ökar deras lust att lära. Däremot hade observationerna kanske gett mer tyngd om de kunde styrkas med intervjuer av lärarna i fråga. Samtidigt har jag valt att inte göra detta för att inte få lärarnas tankar om hur de undervisar. De erfarenheter jag tar med mig efter arbetet med observationer som metod är hur viktigt det är att inte vara för låst i sin observationsguide och faktiskt kunna se saker man inte från början räknar med att se. Det jag anser är svårt med observationer är att hinna skriva ner det som faktiskt händer, men också hinna med att fokusera på ansiktsuttryck och reaktioner från både lärare och elever. Jag som observatör blir även en del av den sociala gemenskapen i klassrummet och påverkar då också de sociala fenomen som uppstår. Att jag var känd för eleverna sedan innan har i tidigare forskning visat sig kunna påverka resultatet negativt och att jag som observatör har förutfattade meningar sedan innan. Jag såg däremot detta som någonting positivt. Det gav mig möjlighet att kunna "försvinna" längst bak i klassrummet och inte störa den pågående verksamheten.

Analysen som har gjorts i den här studien har utgått ifrån den insamlade empirin som sedan har kopplats an till den teoretiska bakgrunden. Den här studiens resultat och diskussion har läraren i fokus och utgår ifrån dennes perspektiv. En lärare är dock ingen lärare om inte eleverna finns. Därför är studien också elevinriktad. Den ena kan inte utesluta den andre.

### 6.2 Att bli sedd

Under arbetet med den här studien har det blivit om än mer tydligt hur komplext läraryrket är. Som lärare gäller det inte bara att ha ämneskunskap. Det sociala samspelet med eleverna är också en stor del av rollen som lärare. Som framgår av resultatet har den relationella aspekten av läraryrket visat sig vara av vikt när man granskar vad som ses påverka elevers lust att lära. Att bli sedd, lyssnad på och respekterad är av stor vikt för eleverna. Lilja (2014) poängterar också att när läraren ser eleverna får eleverna också möjlighet att lära. Det här blir tydligt under observationerna som har gjorts i den här studien. När eleverna får den hjälp de vill ha, känner en grupptillhörighet och när läraren visar omtanke för dem märks detta tydligt även på lektioner där ämnesrelaterat innehåll är i fokus. Under de lektionerna där eleverna inte riktigt ser en anledning med innehållet, inte får den respons de tycker sig behöva eller när läraren inte visar intresse för elevens sociala liv utanför skolan fungerar inte heller det pedagogiska innehållet. De sociala relationerna som finns mellan lärare och elev verkar alltså vara en förutsättning för att utvecklas och lära. Det är den snabba responsen från läraren som eleverna ser ut att uppskatta; det ska gå fort att komma vidare. Hur kommer detta sig? Har det alltid varit så? Kan det vara så att i den sociala kontext som eleverna lever i utanför skolan ger dem snabb respons direkt så som dator- och tv-spel, sociala medier, föräldrar etc. men att det i skolans värld inte fungerar så. Eller har elever oavsett social kontext utanför skolan alltid haft bristande tålamod i skolans värld?

Under den här studiens observationer har det märks tydligt när eleverna inte känner att deras behov av respons tillgodoses. Det är då som det alltid händer andra saker i klassrummet,

eleverna går omkring, de stör varandra, de gör andra saker etc. Allt detta kopplas till att eleverna har stött på problem i sitt arbete. Men ofta när detta uppstår och läraren sedan erbjuder sin hjälp är frågornas natur ofta inte att eleverna inte kan utan att de behöver hjälp med att förstå problemet från början. Det kan vara att de vill ha hjälp att läsa en uppgift, att de har klarat en uppgift och vill veta om det är rätt eller att de inte vet vad de ska göra härnäst. En faktor för lusten att lära ses vara att läraren behöver ha en tydlig struktur för eleverna hur de kommer vidare när det tar stopp i deras arbete.

En annan viktig del av att bli sedd i klassrummet handlar inte så mycket om att få respons på det pedagogiska innehållet utan om att eleverna känner att läraren är intresserad av vad de har att säga, deras upplevelser och funderingar. Detta har varit extra tydligt när observationerna genomfördes; eleverna sågs mycket mer engagerade och intresserade under de lektionerna där de själva fick lägga fram sina egna tankar. Skolverkets (2013) granskning verkar stämma även i de här klassrummen; läraren är den viktigaste delen i elevernas lust att lära. Detta kanske inte alls förvånar men när jag funderat över detta tidigare har jag egentligen bara tänkt på det från ett ämnesrelaterat innehållsperspektiv men utöver detta visar det sig nu att även de sociala relationerna som lärare får med sina elever påverkar elevernas lust att lära.

Vad innebär detta då för läraren? Det finns en problematik i att alla elever alltid känner stort behov av att bli sedda. Med en elevgrupp på 25 elever blir detta nästan en omöjlig ekvation. Elevernas behov av att få omedelbar respons får också didaktiska konsekvenser. Spekulationer kan bara göras men våra elever kanske i framtiden inte längre kommer att lita på sin egen förmåga på grund av att de ständigt ges direkt och personlig respons. Som lärare blir det då ännu viktigare att skapa tryggheten hos eleverna att lita på sin egen förmåga.

### **6.3 När varför blir tydligt**

- Men jag förstår bara inte vad jag får ut av detta! När fan ska jag använda mig av detta i verkligheten?!

Det här citatet kan nog många känna igen sig i; frustrationen över att inte veta varför. Oavsett om det är i skolans värld, på arbetet, på fritiden eller under andra tillfällen så är vi människor ofta i behov av att veta varför. Vissa av livets varför-frågor har självklara svar som är allmänt accepterade. För elever är dock ofta varför-frågor obesvarade eller så anser eleverna inte att svaren är goda nog för att fullfölja uppgiften. I det samhälle vi lever i idag är det lättare än vad det någonsin varit att söka fakta så att man inte behöver ha kunskapen i sitt eget huvud. Man kan alltid vara uppkopplad och därigenom få de svar som man söker. Varför man ska gå i skolan och där lära sig när man kan göra det hemma?

Observationerna som gjorts i den här studien har visat att det är viktigt att ta in livet utanför skolan in i klassrummet för att visa eleverna varför denna kunskap är viktigt. Eleverna verkar också uppskatta detta under lektionerna. När de får komma med egna tankar, svar och dela egna erfarenheter blir engagemanget från den enskilde eleven och hela klassen mer påtagligt. Livsvärlden utanför skolan behöver bli synlig i klassrummet, men det är inte vilken livsvärld som helst utan elevernas. Det är deras livsvärld som de kan relatera till. Tar man upp en livsvärld som ligger för långt ifrån elevernas missar man ändå svaret på elevernas frågor om varför. Sanderoth (2002) menar också på att om eleverna inte känner att de kan hitta sig själva i skolans värld så kommer de också tappa sin lust att lära och då känna att skolan är meningslös. Under observationerna i den här studien har lärarna ofta arbetat med att ta ut skolan i livsvärlden snarare än att ta in livsvärlden i skolan. Lärarna beskriver när man kan ha nytta av den kunskapen som man får i skolan utanför skolan. Under en lektion som observerades tar en av lärarna dock upp att de hade fått ett besök från en grupp studenter som under en lektion hade pratat med dem om ett avsnitt i matematiken. Alla elever blev då engagerade och började prata om vad de hade arbetat med. Besöket var för flera månader

sedan och alla elever kom ihåg. Undervisningen syftar till att eleverna faktiskt får kunskap och senare också kommer ihåg den. Lärarens svar på elevernas varför-frågor blir kanske tillslut intetsägande bara för att det är svar från en lärare. För att fånga elevernas varför-frågor och ge dem ett svar där de fortsätter att ha lust att lära kanske man ska använda sig av andra personer som kan ge svar: Personer som inte arbetar i skolan utan ute i den ”riktiga” världen. Dessa personers varför-svar kanske då blir mer giltiga för eleverna än lärarens varför-svar blir.

En viktig uppgift som skolan har är också att vidga elevernas syn, att de lär sig någonting som de inte kommer i kontakt med i sin vardag. Skolan kan därför inte bara vara knuten till elevernas liv utanför skolan. I det här läget kan tilliten till läraren i så fall bli avgörande för att eleverna ska ta till sig kunskapen.

Det pedagogiska innehållets anknytning till livsvärlden utanför skolan blir allt viktigare men kommer i framtiden också kräva konsekvenser för didaktiken i skolan. Alla elever har inte samma livsvärld, alla människor lever olika liv och i olika kontexter. Att få alla elever inspirerade av samma livsvärld blir en omöjlighet. Livsvärlden behöver vara elevernas men att som lärare förhålla sig till 25 olika livsvärldar blir problematiskt. Skolans innehåll kan ju också bli elevernas livsvärld och kanske man inte alltid borde få in livsvärlden i skolan utan se skolan som en del av elevernas livsvärld och inte som vitt skilda delar. Skolan påverkar livsvärlden utanför skolan lika mycket som tvärt om. Här finns kanske en möjlighet för oss lärare att få skolan att bli en viktig del i elevernas livsvärld utanför skolan genom att sluta jämföra dem som olika delar och istället få den att samverka som likar.

## 6.4 Gemensamt lärande

Det finns många olika former av lärande men under den här studiens observationer har en form utmärkt sig lite extra; formen att lära tillsammans. Eleverna visar ett ökat engagemang och lust för att lära när de får arbeta med det pedagogiska innehållet tillsammans med andra. Det kan vara genom att eleven lär av andra eller att eleven lär andra, men att på något sätt lära sig tillsammans verkar uppskattas av eleverna. Som nämnt tidigare visar observationerna att eleverna uppskattar att jämföra sina svar med varandra, att tillsammans komma på lösningar och att diskutera sina egna svar i helklass. I Skolverkets (2013) kvalitetsgranskning om lusten att lära har de beskrivit om undervisningstillfällen där eleverna visar på lust att lära. Dessa undervisningstillfällen har genomsyrats av att eleverna har varit delaktiga i sitt lärande och fått möjlighet att gemensamt reflektera och samtala kring det som ska läras. Under lektionerna har det också pågått laborationer och läraren har fokuserat på elevernas egna lösningar för att främja lusten att lära. Alla dessa undervisningsinslag som Skolverket (2013) beskriver har återfunnits på många av de lektioner som observerats under den här studien.

Blomgren (2016) beskriver också att uppgifternas utformning påverkar elevernas lust att lära. För att uppgifternas natur ska främja elevernas lust att lära krävs det att eleverna känner att uppgifterna är utmanande på rätt nivå, varken för lätt eller för svår. När eleverna arbetar tillsammans har läraren ofta möjlighet att lägga uppgifternas nivå lite högre än man annars hade kunnat göra. Detta kan vara en anledning till att eleverna uppskattar när de får arbeta tillsammans. Uppgifterna ligger då på rätt nivå och de kan hjälpas åt. Samtidigt är det ett sätt för läraren att få eleverna att känna sig sedda. Detta eftersom uppgifterna anpassas efter var och ens nivå. Ett sådant arbetssätt kan bidra till att stärka relationen mellan lärare och elev, vilket även i förlängningen får betydelse för elevens lust att lära.

Gemensamt lärande verkar uppskattas av eleverna, men vad innebär ett sådant arbetssätt för läraren? En del av lärarens uppgift som just lärare är att bedöma elevernas kunskaper, vilka eleverna själva måste visa för läraren på olika sätt. När eleverna arbetar i grupp eller gemensamt kan den bedömningen bli svårare. Visar eleven vad denne kan eller vad gruppmedlemmarna kan? Gemensamt lärande kanske kan ske ofta men det kanske krävs att produkten ger möjlighet till enskild bedömning. Arbetet med det gemensamma lärandet kan också få didaktiska konsekvenser. Gemensamt lärande och grupparbete kräver en annan tanke bakom de didaktiska valen; hur kan alla elever lära samtidigt? Kommer intresset hållas uppe så att arbetet kan slutföras? Kommer gruppens sammanhållning få mer fokus än det pedagogiska innehållet? Risker kanske också finns att eleverna tappat tron på sig själva och att de inte kan utan klasskompisarna vilket kan leda till att elevens enskilda arbete försämras. När eleverna får arbeta tillsammans ger läraren dock eleverna möjlighet att utveckla deras sociala förmåga. Detta kommer kanske i längden att leda till en ökad förståelse för andra människor och deras erfarenheter och tankar.

## 7. Slutsats

Under arbetet med den här studien har det för mig blivit påtagligt hur tydliga eleverna är utan att vi egentligen tänker på det. Det är nog sällan som lärare tar sig tid att analysera vilka olika typer av frågor som eleverna ställer, hur de reagerar på olika ämnesinnehåll eller vilken typ av relation man har. Den här studiens syfte har varit att ge en inblick i hur arbetet med elevernas lust att lära ser ut ute i verksamheten.

För mig som blivande lärare har detta gett mig en djupare förståelse för hur komplext läraryrket är och hur många olika komponenter, aspekter och dimensioner som samverkar i skolans värld. Men också vikten av att arbeta med alla dessa tillsammans. Detta för att på bästa sätt möjliggöra för elevernas fortsatta lust att lära. Den här studien har bara behandlat en del av dessa komponenter och valet att utesluta vissa har gjorts. Komponenter som inte har varit i fokus i denna studie, så som elevernas tidigare erfarenheter av ämnet eller läraren, att snart få betyg, nationella prov och elevernas liv utanför skolan skulle alla vara intressanta ingångar för vidare forskning. Studien har inte heller fokuserat på känslor kring ämne, lärare eller den levda världen vilket även det hade varit en intressant ingång för kommande forskning.

Studien ger också möjlighet för människor utanför skolans värld att reflektera över hur elevernas liv utanför skolan påverkar dem i en skolkontext. Skola påverkar säkerligen elevernas liv utanför, precis som livet utanför påverkar elevernas dagar i skolan.

Det som har framkommit är vikten av relationsbyggande arbete för att öka lusten att lära, så som att eleverna blir sedda, få den feedback de behöver etc. Samtidigt påpekas också vikten av den pedagogiska delen av yrket och verksamhetens förankring till livet utanför skolan i arbetet med att skapa ökad lust för lärande. Lärarens arbete med det pedagogiska innehållet och arbetet med de sociala relationerna behöver alltså samverka och bilda en gemensam del för att fungera optimalt. Brister det i en del så brister det också i den andra. Lärare påverkas alltså lika mycket av eleverna som eleverna påverkas av läraren.

Med utgångspunkt från den här studiens resultat hade det varit intressant att vidare forska på om den snabba utvecklingen i elevernas livsvärld utanför skolan påverkar elevernas livsvärld i skolan och om detta i sin tur kräver en ändring av didaktiken i klassrummet. Vidare hade det också varit intressant att i framtiden följa upp om de faktorer som beskrivits i den här studien på elevernas ökade lust att lära i klassrummet har ändrats.

## 7. Referenser

- Allwood, Carl Martin & Erikson, Martin G. (2010). *Grundläggande vetenskapsteori för psykologi och andra beteendevetenskaper* (1:a upplagan). Lund: Studentlitteratur
- Blomgren, Jan (2016). *Den svårfångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö*. Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s 77-101.
- Hermerén, Göran (2011): *God forskningssed*. Vetenskapsrådets rapportserie. 2011:1 R. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig på Internet: <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/> (Hämtad 2016-11-28)
- Holme, Idar Magne & Solvang, Bernt Krohn (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder* (2:a reviderade och utökande upplagan). Lund: Studentlitteratur
- Lilja, Annika (2013): *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg: Göteborgs Universitet vid Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning.
- Noddings, Nel (2007). Teaching themes of care. *Character*, XIV(2), s.1-5. Tillgänglig på Internet: <http://www.bu.edu/ccsr/files/2011/04/Spring-2007.pdf> (Hämtad 2016-12-14)
- Sanderorth, Ingrid (2002). *Om lust att lära i skolan: en analys av dokument och klass 8y*. Göteborg: Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Skolverket (2003). *Lusten att lära: med fokus på matematik: nationella kvalitetsgranskningar 2001-2002*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig på Internet: [http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf) (Hämtad 2016-12-09)