



GÖTEBORGS UNIVERSITET

INST FÖR DIDAKTIK OCH PEDAGOGISK PROFESSION

Elevens lärande

En kvalitativ studie om elevens medvetenhet om sin
lärprocess, lärarens verktyg för att medvetandegöra
eleven och lärarens verktyg för att motivera eleven.

Ulrika Eirefelt

Uppsats: Masteruppsats i ämnesdidaktik 15hp

Kurs: PDA463

Nivå: Avancerad

Termin/år: Ht/2011

Handledare: Inger Björneloo

Examinator: Jan Bengtsson

Rapportnummer: HT11-IDPP-02 PDA463

Abstract

Uppsats: Masteruppsats i ämnesdidaktik 15 hp

Kurs: PDA463

Nivå: Avancerad

Termin/år: Ht/2011

Handledare: Inger Björneloo

Examinator: Jan Bengtsson

Rapport nr: HT11-IDPP-02 PDA463

Nyckelord: lärprocess, metakognition, motivation, inflytande, individuell utvecklingsplan, utvecklingssamtal, måldialog.

Syfte:

Syftet med detta arbete är att undersöka hur medvetna elever i år 5 och 6 är om sin egen lärprocess och deras uppfattningar om hur de lär, samt hur lärarna motiverar sina elever och hur de beskriver att de gör lärprocessen synlig för eleverna.

Frågeställningar:

Hur medveten är eleven om sin lärprocess?

Vilka verktyg använder läraren för att medvetandegöra eleven?

Vilka verktyg använder läraren för att motivera eleven?

Teori och metod:

Den teoretiska basen utgår från tre infallsvinklar. Det är Vygotskijs syn på lärande och utveckling i ett sociokulturellt perspektiv, Selbergs forskning om betydelsen av elevinflytande och Jenners teori om det pedagogiska mötet där pedagogens uppgift är att se med elevens perspektiv. Selberg har genom sin forskning kommit fram till att ju mer inflytande eleven får, desto högre kvalitet i lärandet. Jenner menar att positiva förväntningar ger positiva resultat och att motivation är något som lärare och elever skapar tillsammans. Studien har genomförts med kvalitativa enkätundersökningar och gruppintervjuer. Genom en kvalitativ forskningsmetod med fenomenografisk ansats bidrar denna studie till ökad kunskap och förståelse för människors upplevelser och erfarenheter. Processen inriktas mot att kartlägga uppfattningar i urvalsgruppen samt undersöka hur uppfattningar förhåller sig till varandra och till det undersökta fenomenen.

Resultat:

De flesta elever verkar förstå att de lär sig och har också klart för sig att utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner är till för att främja deras kunskapsutveckling. De uttrycker att de lär sig bäst genom att lyssna men verkar ha en oklar uppfattning om när de nått de uppsatta lärandemålen. Eleverna har svårt att se lärprocessen som en helhet utan ser bara vissa delar av den.

Måldialog och utvecklingssamtal är två centrala verktyg som används, men studien visar att lärarna, trots höga ambitioner, inte alltid lyckas göra lärprocessen synlig för eleverna.

Förord

Enligt Per Dalin kommer elever i framtiden att ha tillgång till en gränslös informationsmarknad. Skolans uppgift är att utveckla elevens förmåga att beskriva, analysera och reflektera. Den kommunikativa förmågan blir allt viktigare. De problem eleverna möter i samhället är av en sådan karaktär att de inte kan förstås utifrån enskilda skolämnen. Lärandet bör därför ha sin utgångspunkt från ett verklighetsanknutet helhetsperspektiv för att eleven ska se och förstå sammanhang. Detta gör att eleven känner större motivation eftersom helhetsperspektivet gör att innehållet känns igen (Dalin 1994)

Att utifrån detta kunskapsperspektiv även utveckla elevers tilltro till sin egen förmåga, kreativitet, ansvar och inflytande med målet inriktat på ett livslångt lärande är utmanade och mycket intressant.

Mitt intresse för elevens medvetenhet och motivation för lärande grundar sig i erfarenheter av arbete med barn i förskola och grundskola sedan 24 år tillbaka. Jag har alltid fascinerats av hur barn uttrycker sina tankar och känt att min roll som pedagog är att möta dem i samtalet och ge dem möjligheter att se olika perspektiv på lösningar av problem. Att vara pedagog är också att vara medupptäckare, mentor och handledare. Lärarrollen som handledare eller vägledare var utgångspunkten i den första uppsatsen jag skrev på mastersnivå och färdigställde 1999. Ämnet låg i tiden och jag fann det intressant att se på lärandet utifrån pedagogrollen.

Efter flera års betänketid beslöt jag mig för att återigen ta fram förstoringsglaset och utforska verksamheten i skolan med avseende på skolutveckling. I den här uppsatsen sätter jag fokus på eleven och dennes medvetenhet om sitt eget lärande.

Att detta var möjligt vill jag tacka mina två barn, som många gånger tyckt att mamma tillbringar för stor del av tiden vid datorn. Likaså vill jag tacka min man och mina två väninnor och lärarkollegor som sporrat mig och ivrigt hejat på.

Ett stort tack till Inger, min handledare, som har mött mig i mina tankar och förankrat dem, men också ibland låtit dem sväva fritt och fått mig att hysa tilltro till min egen förmåga.

Ulrika Eirefelt onsdagen den 7 juni 2011

Innehållsförteckning

1	INTRODUKTION.....	1
2	SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	2
3	KUNSKAP OCH LÄRANDE.....	3
3.1	Definition av begrepp.....	3
3.2	Läroplanen, Lgr 11.....	4
3.3	Skolans pedagogiska process.....	5
3.3.1	Pedagogisk planering.....	6
3.3.2	Skriftligt omdöme	6
3.3.3	Utvecklingssamtal.....	6
3.3.4	Individuell utvecklingsplan.....	7
3.4	Vygotskijs teori om lärande och utveckling.....	8
4	TEORIER OM MOTIVATION OCH MEDVETENHET:	10
4.1	Motivation.....	10
4.2	Metakognition.....	12
4.2.1	Utveckling av den metakognitiva förmågan	13
4.3	Lärprocessen	14
5	TIDIGARE FORSKNING:	18
5.1	Motivation.....	18
5.2	Metakognition.....	20
6	METOD.....	21
6.1	Kvalitativ forskning	22
6.1.1	Kvalitativ enkätundersökning	23
6.1.2	Kvalitativ intervju	23
6.2	Urval av respondenter.....	24
6.3	Undersökningsförfarande.....	25
6.4	Databearbetning av enkäten och intervjuer.....	27
6.5	Analys och tolkning av resultatet.....	28
6.6	Undersökningens trovärdighet	29
6.7	Etiska aspekter	31
7	RESULTAT.....	32
7.1	Inflytande och medvetenhet.....	32
7.1.1	Elevinflytande.....	32
7.1.2	Individuella mål och måldialog	33
7.1.3	Inflytande i skolarbetet	34

7.1.4	Kännedom om läroplan och kursplan	35
7.2	Motivation och medvetenhet.....	36
7.2.1	Elevernas medvetenhet om hur de lär	36
7.2.2	Yttre och inre motivation	37
7.2.3	Att se och bli sedd.....	38
7.2.4	Måluppfyllelse	40
7.3	Inflytande och motivation	41
7.3.1	Utvecklingssamtal och individuell utvecklingsplan	41
7.3.2	Ansvar	42
7.3.3	Lust och vilja att lära vidare.....	42
7.4	Sammanfattning	44
7.4.1	Hur medveten är eleven om sin lärprocess?.....	44
7.4.2	Vilka verktyg använder läraren för att medvetandegöra eleven?.....	45
7.4.3	Vilka verktyg använder läraren för att motivera eleven?.....	45
8	DISKUSSION	46
8.1	Inflytande, medvetenhet och motivation utifrån ett helhetsperspektiv	46
8.1.1	Delaktighet förutsätter sammanhang	46
8.1.2	Ett medvetet lärande skapar motivation.....	48
8.1.3	Medvetenhet om sitt lärande förutsätter dialog.....	49
8.2	Avslutande reflektion.....	50
8.3	Metoddiskussion	52
8.4	Fortsatt forskning	54
	LITTERATURFÖRTECKNING	55
	Appendix 1- Elevenkät.....	59
	Appendix 2- Lärarenkät.....	61
	Appendix 3.- Brev till elevernas föräldrar.....	63
	Appendix 4. – Intervjuguide.....	64

1 INTRODUKTION

I oktober 2010 kom en ny läroplan, Lgr11 (Skolverket 2010). Denna vidmakthåller den kunskapssyn och värdegrund som tidigare läroplan, Lpo 94 (Skolverket 1994) har med ett processinriktat arbetssätt med elevinflytande. Eleven ska uppmuntras att själv ansvara för och styra sitt sökande efter kunskap. Det är en skola där problembaserad och processinriktad undervisning förväntas dominera. Undervisningen utgår från ett demokratiskt förhållningssätt med inriktning på helhetssyn och sammanhang. Regeringen fattade beslut 2005 om att lärare i grundskolan skulle upprätta en individuell utvecklingsplan (IUP) för varje elev. Den individuella planen ska rikta uppmärksamheten på vilket ansvar eleven, föräldrar och skolan har för en fortsatt kunskapsutveckling.

Ord som handledare och mentor blev allt mer frekventa i den pedagogiska och didaktiska litteraturen under 1990-talet. Lärarens uppgift var att lyssna in elevens tankar, och med frågor och respons hjälpa eleven framåt i dennes strävan efter att lära nytt. Läraren kunde agera medupptäckare samt lyfta frågor och problem till en dialog i elevgrupper. I en tidigare genomförd uppsats från 1999, "Den nya lärarrollen-läraren som handledare eller vägledare" ställdes frågan huruvida läraren intog denna handledarroll, med utgångspunkt i den processinriktade kunskapssynen i Lpo 94. Ordet handleda ställdes mot ordet vägleda för att visa på skillnaden. Studien fokuserade på läraren som handledare, hur den kan se ut, tolkas av lärare och upplevas av elever. Problemet möttes från olika perspektiv. Slutligen ställde studier av lärarrollen i relation till vilka förväntningar och krav som samhället har samt vad kognitionsforskningen har presenterat.

Denna uppsats är också en studie av kunskapsprocessen. Denna gång är utgångspunkten elevens medvetenhet och motivation av sin egen utveckling. Studien har sin inriktning på att ta reda på hur medvetna elever är om sin lärprocess och hur lärare fångar upp samt motiverar sina elever i detta processtänkande. Hur väl har denna kunskapssyn gjort sig gällande i skolan? Ser eleven kopplingen mellan läroplanens mål och sitt eget lärande? Uppfattar eleven lärarens motiveringsarbete kontra sitt eget utvecklingsmål? Läroplanen lägger stor vikt vid lusten att lära och skolans skyldighet att vidmakthålla denna kraft hos eleven efter den obligatoriska skolans nio år. Vad är det då som påverkar lusten och viljan att lära? Vilka verktyg använder lärarna för att skapa motivation och glädje i lärandet?

Undersökningen har två infallsvinklar; dels en teoretisk del och dels en praktisk. Detta ger ökad tillförlitlighet för resultatet.

I den teoretiska delen har Vygotskijs kulturhistoriska inlärnings och utvecklingsteorin en framlyft position för att visa på hans tankar om hur lärandet går till och om elevens och lärarens roll i en social process. Här presenteras också kunskapssynen i Lgr 11 samt övriga styrverktyg som skolan har att förhålla sig till, den individuella utvecklingsplanen,

utvecklingssamtalet, det skriftliga omdömet samt dokumentation och utvärdering. Den praktiska delen består av lärares syn på lärprocessen och uppfattning om vilka motiveringsverktyg de ger sina elever, elevernas tankar om hur de lär sig, vad som styr deras vilja att lära samt hur de arbetar med sina individuella mål.

Undersökningens ingångar är:

1. Elevens medvetenhet om sitt lärande
2. Elevens motivation för att lära mer.
3. Elevens inflytande i skolans pedagogiska process.

2 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR

Kunskapssynen i Läroplanen Lpo 94 samt Lgr 11 lägger tyngdpunkten på ett elevaktivt arbetsätt där ansvar och inflytande är utgångspunkter (Skolverket 1994, 2010). Lärarens uppgift är att se och möta eleven i kommunikationen och med ett processinriktat förhållningssätt utveckla tanke till insikt och handling. Läraren ska stimulera elevens tankar och ge eleven upplevelser där kunskap kan utvecklas. Detta kräver en god och fungerade relation.

Hur väl förankrad är denna kunskapssyn i praktiken och hur medveten är eleven om sin roll i lärprocessen? Undersökningens inriktning vilar på medvetenhet, inflytande och motivation. Det är genom dessa fenomen studien riktar sitt intresse. Hur gör vi eleverna medvetna om sin inläring? Vilka motivationsredskap har läraren att tillgå? Hur synliggör läraren elevens kunskapsutveckling och utvecklingsmöjligheter?

Syftet med detta arbete är att undersöka hur medvetna elever i år 5 och 6 är om sin egen lärprocess och deras uppfattningar om hur de lär, samt hur lärarna motiverar sina elever och hur de beskriver att de gör lärprocessen synlig för eleverna. Förhoppningen är att detta kan leda till att lärare reflekterar och gör medvetna val av undervisningssätt och handledning i mötet med sina elever.

Frågeställningar:

Hur medveten är eleven om sin lärprocess?

Vilka verktyg använder läraren för att medvetandegöra eleven?

Vilka verktyg använder läraren för att motivera eleven?

3 KUNSKAP OCH LÄRANDE

Det här avsnittet har en teoretisk anknytning, dels i skolans styrdokument, som redogör för några olika verktyg skolan har att förhålla sig till i lärprocessen, men också i ett sociokulturellt perspektiv där Vygotskijs syn på lärande och utveckling är utgångspunkten.

3.1 Definition av begrepp

Lärande och lärprocesser Lärande är varje process som hos levande organismer leder till en varaktig kapacitetsförändring som inte bara beror på glömska, biologisk mognad eller åldrande (Illeris, 2004).

Kognition innefattar i princip allt det som händer i hjärnan såsom varseblivning, tolkningar, symboler, fantasier och tänkande. Det centrala i teorierna om kognition ligger i hur individens tankeprocesser är konstruerade och utvecklade, hur individens tankar bearbetar och förstår omvärlden samt hur detta inverkar på beteendet (Hwang & Nilsson, 2003).

Metakognition är individens medvetenhet om hur han/hon själv tänker då de ställs inför en problemsituation. Metakognition handlar om att vara medveten om sitt eget tänkande samt om att ha kontroll över detta tänkande (Kullberg, 2004).

Elevinflytande

I Nationalencyklopedin (NE) förklaras elevinflytande som något som tar sig i uttryck i klassrådet. Enligt Selberg innebär elevinflytande att eleverna, så långt det är möjligt, är delaktiga i sina egna och i klassens lärprocesser. Läraren måste dock sätta upp ramar och strukturer för att eleverna ska uppnå de mål som står i kursplanerna (Selberg, 2001).

Måldialog En måldialog är ett samtal mellan en eller flera elever och en eller flera pedagoger där ett mål från styrdokumentet är utgångspunkten, enligt Didaktikcentrum AB, (Petra Johnsson/Jähnke, Grundskoletidningen 6/10).

Flow Det är flow man befinner sig i när man är så fördjupad i en handling att man fullständigt glömmer tid och rum (Linder & Breinhild-Mortensen, 2008). Man blir så engagerad i aktiviteten att man inte vill att den ska ta slut.

3.2 Läroplanen, Lgr 11

I oktober 2011 antog riksdagen en ny Läroplan för grundskola, förskoleklass och fritidshem. I den nya Läroplanen framhålls, liksom i Lpo 94 (Skolverket, 1994), vikten av att stimulera intaget av kunskap så att lusten till att lära vidare kan utvecklas och bibehålls livet ut.

Skolväsendet syftar till att eleverna ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. (Skolverket, 2010, s.4)

I Lgr 11 (Skolverket, 2010) betonas betydelsen av en god miljö för utveckling och lärande. En av skolans uppgifter är att vara en levande social gemenskap som inger trygghet och vilja och lust att lära. Skolans arbete ska inriktas på att ge utrymme för olika kunskapsformer och att skapa ett lärande där dessa former balanseras och blir till en helhet. Skolan ska bidra till att eleverna utvecklas harmoniskt. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Elever ska ges inflytande över utbildningen. De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever.

Undervisningen ska bedrivas i demokratiska arbetsformer och förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet. Den ska utveckla deras förmåga att ta ett personligt ansvar. Genom att delta i planering och utvärdering av den dagliga undervisningen och få välja kurser, ämnen, tema och aktiviteter, kan eleverna utveckla sin förmåga att utöva inflytande och ta ansvar. (Skolverket, 2010, s.5)

Målsättningen för elevernas kunskapsutveckling är bland annat att eleverna kan lära, utforska och arbeta både självständigt och tillsammans med andra och känna tillit till sin egen förmåga. Eleven ska kunna lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt och kunna inta ett kritiskt förhållningssätt och självständigt formulera ståndpunkter grundade på kunskaper och etiska överväganden. Målsättningen för eleverna är bland annat att varje elev tar ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö samt att successivt utöva ett allt större inflytande över sin utbildning. Skolans mål är att varje elev ska utveckla förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egna och andras bedömningar i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.

Lärarens uppgift enligt den nya läroplanen Lgr11 (Skolverket, 2010) är att stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan. Läraren är också skyldig att organisera och genomföra arbetet så att eleven upplever att kunskap är något meningsfullt och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt. I undervisningen ska läraren ge eleverna ökat eget ansvar samt successivt ge eleverna fler och större självständiga uppgifter. Läraren ska utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring. I läraruppgiften ligger att svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisning. Tillsammans med sina elever ska läraren planera och utvärdera undervisningen. Läraren ska genom utvecklingssamtal och den individuella utvecklingsplanen främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling. Utifrån kursplanerna ska läraren utvärdera

varje elevs kunskapsutveckling och redovisa detta muntligt och skriftligt för eleven och hemmen.

”Skolans arbetsformer utvecklas så att ett aktivt elevinflytande gynnas” (Skolverket, 2010, s.15)

”Skolans arbetsmiljö utformas så att eleverna får tillgång till handledning, läromedel av god kvalitet och annat stöd för att själva kunna söka och utveckla kunskaper...” (Skolverket, 2010, s.15)

Lpo 94 var revolutionerande när den kom i början på 90-talet. Kunskapssynen och elevsynen var en helt annan än tidigare. Eleven hade tidigare en passiv roll genom att vara mottagare av kunskap. Nu sågs eleven som en aktiv sökare av kunskap med möjlighet till inflytande och ansvar över sin egen utveckling. Denna kunskapssyn håller Lgr 11 fast vid.(Skolverket, 1994, 2010)

3.3 Skolans pedagogiska process

Skolan ska ta ansvar för att eleven utvecklar sin förmåga att själv bedöma och förstå sina resultat. Den individuella utvecklingsplanen, utvecklingssamtalet och det skriftliga omdömet ska vara underlag och verktyg för att främja utvecklingen av elevens förmåga att förstå hur det egna lärandet går till och att därigenom ta ett ökat ansvar för sina studier. Målen finns beskrivna i den första delen av Lgr 11 (Skolverket, 2010).

... Eleven ska successivt utöva ett allt större inflytande över sin utbildning och det inre arbetet i skolan (Skolverket, 2010 s.12)

... Stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan (Skolverket, 2010 s.11)

... Läraren skall tillsammans med eleverna planera och utvärdera undervisningen (Skolverket, 2010 s.12)

Att utvärdera är att höja elevernas medvetande om lärandets villkor. Genom att granska processen och beskriva den görs både lärprocessen och den tillägnade kunskapen synlig genom elevens egen analys. Att utvärdera påverkar elevens metakognitiva medvetande (Jerdmyr, Olsson, Törnet, Åkesson, 1999).

3.3.1 Pedagogisk planering

Lärarens uppdrag är att göra lokala pedagogiska planeringar utifrån befintliga kursplaner och utifrån dessa bedöma elevens arbete och kunskapsutveckling. I den pedagogiska planeringen, där målen i kursplanen är konkretiserade, blir det lättare för elever och föräldrar att förstå vilket mål eleven ska arbeta med. Det blir tydligt vilka förväntningar som ställs på eleven samt vilken förmåga som ska utvecklas. När målen är konkretiserade och de förmågor som man planerat att arbeta med har uttryckts ska planeringen implementeras bland eleverna. Eleverna ska ges möjlighet till inflytande över arbetssätt och innehåll (Skolverket, 2009).

3.3.2 Skriftligt omdöme

Det skriftliga omdömet ska vara utformat efter elevens mognad och ålder. De ska bestå av en beskrivning av elevens förmågor och kunskaper utifrån den pedagogiska planeringen och kursplanernas kunskapskrav. Det ska framgå om eleven riskerar att inte nå de nationella målen. De kunskaper och förmågor som ska bedömas ska vara kända sedan tidigare av elev och föräldrar genom den pedagogiska planeringen. Eleven och föräldrarna ska också känna till vad lärandet syftar till och vilket mål undervisningen har. Det skriftliga omdömet ska ha en stödjande funktion. Det ska blicka framåt (formativt), uttrycka positiva förväntningar på eleven och lyfta fram elevens möjligheter till fortsatt utveckling och lärande (Skolverket Allmänna råd, 2008).

3.3.3 Utvecklingssamtal

Varje utvecklingssamtal ska vara väl förberett av både lärare, elever och föräldrar. Det ska ge tydliga besked om elevens studieresultat i förhållande till krav och mål i läroplan och kursplaner. Det ska också ge en bild av elevens sociala utveckling.

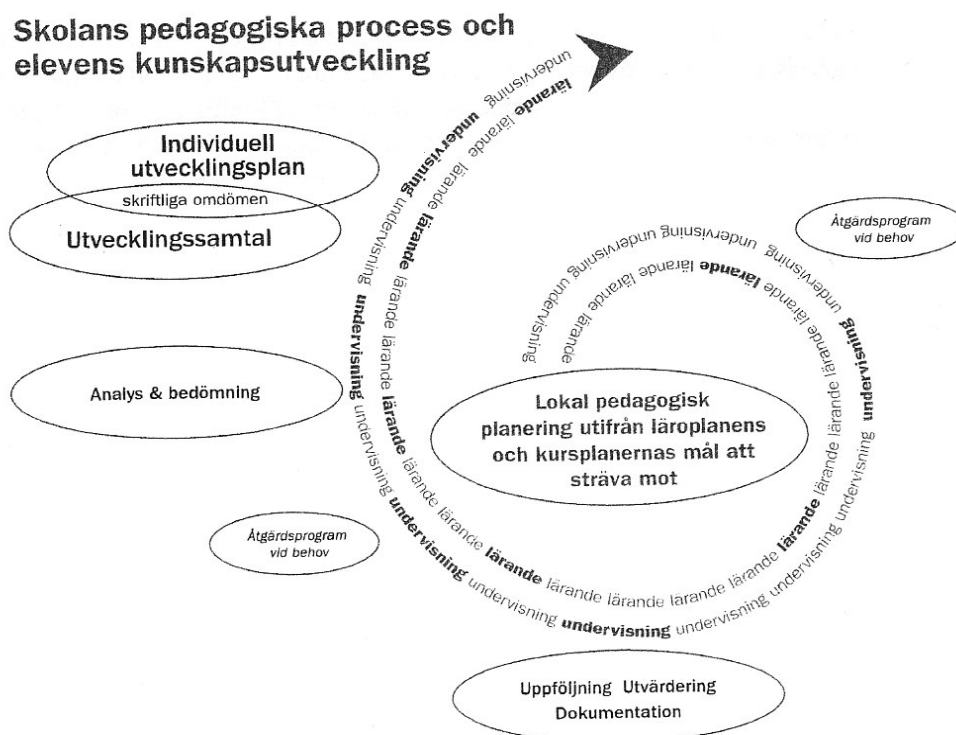
Alla elever har rätt att få det stöd de behöver för att nå målen. Läraren ska arbeta för att stärka elevens självförtroende och bild av sig själv genom att utgå från elevens förmågor och starka sidor (Skolverkets Allmänna råd 2001, s.3).

Samtalet har ett framåtblickande syfte ställt i relation till läroplanen och kursplanernas mål och kunskapskrav samt elevens starka sidor. Samtalet ska ta tillvara elevens egen motivation och lust att lära och på så sätt göra denne medveten om sin egen kunskapsprocess och drivkraft (Skolverket, 2001).

3.3.4 Individuell utvecklingsplan

Syftet med den individuella utvecklingsplanen är att ge eleven ökad möjlighet att ta ansvar för och påverka sina studier. Den ska konkret beskriva vad skolan ska göra för att eleven ska utvecklas i riktning mot läroplanens och kursplanernas mål. Den ska stärka elevens och vårdnadshavarens delaktighet i planeringen för elevens kunskapsutveckling. Den bör vara utformad så att den underlättar kontinuiteten i elevens lärande under hela dennes skolgång. Den individuella utvecklingsplanen har en formativ funktion. Den ska lyfta fram elevens möjligheter till utveckling och vara ett stöd i elevens fortsatta lärande, (Skolverket Allmänna råd 2008). Det är skolans ansvar att eleven utvecklar sin förmåga att själv bedöma och förstå sina resultat och ställa egna och andras bedömningar i relation till sin egen arbetsprestation. Genom underlag från portfolios, självvärderingar och övrig dokumentation ska skolan främja elevens förmåga att förstå hur det egna lärandet går till och därigenom ta ett ökat ansvar för sin kunskapsutveckling.

Resultat från forskning visar att höga positiva förväntningar har stor betydelse för elevens lärande i skolan. Alla kan lära och utvecklas. Därför bör den individuella utvecklingsplanen utformas så att elevens självförtroende och självuppfattning bevaras. Planen ska vara begriplig, meningsfull och hanterbar. Det blir den om målsättningen är realistisk för eleven. Den ska beskriva tydligt vad skolan, eleven och föräldrarna ska göra för att stödja och motivera eleven för fortsatt utveckling och lärande.



(Skolverkets Allmänna Råd 2008, s.16)

3.4 Vygotskijs teori om lärande och utveckling.

Den ryske pedagogen och psykologen Vygotskij betonade förhållandet mellan individ och samhälle, samhällets påverkan och kulturella skillnader. Han utgick från att den mänskliga utvecklingen är historisk, kulturell och social. Inläring sker i en social process och förutsättningen är språket som redskap. Lev Vygotskij föddes 1896 i Vitryssland och dog redan 1934. Under sin korta livstid skrev han åtskilliga böcker om sina teorier. Vygotskij skapade den kulturhistoriska inlärnings- och utvecklingsteorin (Bråten, 1998).

Samspelet mellan lärare och elev ansåg Vygotskij vara det viktigaste redskapet för att utveckla elevens tänkande. I en problemlösningssituation, där eleven samarbetar med den vuxne kan barnet prestera mer än på egen hand. Det eleven klarar med hjälp i dag, kommer denne senare att kunna själv. När eleven imiterar och tar hjälp är det ett tecken på att utvecklingsprocessen är i gång. Det sociala samspelet är drivkraften. Samspelet mellan den vuxnes kunnande och elevens nyfikenhet är grunden för barnets utveckling av medvetenhet och kontroll över sin egen kunskap. Utveckling sker således genom lärandet och lärandet styr utvecklingen. Vygotskij betonar att lärande och utveckling sker i ett socialt och kulturellt samspel, vilket gör att han placeras i det sociokulturella perspektivet (Bråten, 1998).

Högre psykologiska processer uppträder två gånger under barnets utveckling: först i kollektiva aktiviteter, sociala aktiviteter, den andra gången i individuella aktiviteter, som inre egenskaper hos barnets tänkande. Vygotskij menade att det intressanta inte är var eleven befinner sig idag utan var eleven skulle finnas om det fick hjälp. Ur denna teori föds benämningen *den närmaste utvecklingszonen*, som avser spannet mellan det barnet klarar av på egen hand och det barnet klarar av med hjälp av en vuxen. Begreppet syftar på den skillnad som uppstår när elevens spontana idéer kommer i kontakt med lärarens kunskaper i dialogen och i samarbetssituationen. Detta samspel anser Vygotskij vara det viktigaste för att barnet ska få en medvetenhet om sitt eget lärande (Bråten, 1998).

Läraren och eleven utvecklar ett ömsesidigt givande och tagande i lärprocessen. Eleven är aktivt agerande och tillför samarbetet ett personligt bidrag. Läraren kan motivera lärandet genom att skapa utvecklande situationer som svarar mot var eleven är i sin utveckling, men också för att underlätta elevens problemlösning. Läraren använder möjligheten att handleda och styra elevens tankeprocesser för att stödja fortsatt utveckling. Det är lärarens uppgift att i den sociala processen kartlägga elevens närmaste utvecklingszon och förhålla sig formativt i sin bedömning. Vygotskij hade en dynamisk syn på pedagogens roll och var kritisk till dem som hävdade att elever ska utvecklas i sin egen takt. För honom var dialogen och samspelet centrala begrepp i allt lärande. Han betonade att det inte bara gäller samspelet mellan elev och lärare, utan också samspelet/dialogen mellan eleverna.

Utveckling bygger på inläring. Drivkraften ligger i den kollektiva och sociala dialogen i det kulturhistoriska samhället. Individerna och samhället påverkar varandra ömsesidigt ansåg Vygotskij. Genom denna dialektiska process utformas verksamheten, (Bråten, 1998).

Lev Vygotskij, menade att den enskilda individens utveckling hänger samman med den sociala miljön hon befinner sig i. Alla utvecklingssteg en individ tar görs i social interaktion. Inre processer har föregåtts av yttre aktiviteter tillsammans med andra, med stöd av hjälpmedel, artefakter i specifika kulturella miljöer. Till skillnad från andra teorier inom pedagogik menade Vygotskij att individens utveckling och lärande går hand i hand och inte är ett resultat av det ena eller andra, (Strandberg, 2008)

Ur ett lärandeperspektiv fokuserar man på samspelet mellan kollektivet och individen (Säljö, 2000). Detta samspel kan också ske mellan individen och olika kulturellt bundna föremål eller verktyg (Dysthe, 2003).

Dysthe delar in det sociokulturella perspektivet i olika aspekter som samverkar inom lärandet. Den första aspekten handlar om att lärandeaktiviteter alltid äger rum i specifika situationer – lärande är situerat (Strandberg, 2006). Om du ska lära dig att laga mat gör du det bäst i ett kök, utrustat med köksredskap och ingredienser. Den andra aspekten är att lärande i grunden är socialt. Dysthe menar att "social" i detta avseende har två betydelser: för det första är lärande socialt i bemärkelsen att vi lär av och tillsammans med andra och för det andra lär vi oss med stöd av olika redskap som i sin tur har en social och historisk bakgrund. Lärande är distribuerat. Det betyder att lärandet får näring från individerna i en grupp:s olika erfarenheter och kunskaper. När vi lär oss något kan vi använda oss av hjälpmedel, såsom penna, papper, bok, dator och så vidare. Den fjärde aspekten är att lärande är medierat. Mediering betyder förmedling och är ett hjälpmedel som stöttar individen i dess läroprocess. Den kan vara ett verktyg så väl som en person. Den femte aspekten handlar om deltagandet i praxisgemenskapen. För att en individ ska lära sig något gäller det att hon/han deltar i aktiviteten och tar del av kunskapen som förmedlas i gruppen. Till sist tar Dysthe upp att språket är grundläggande i läroprocesser. Vi kommunicerar via språket, talar, skriver, läser, förstärker våra åsikter med kroppsspråket och så vidare. Lärandet förutsätter språk. Lärandet blir synligt för både vår egen skull och andras då vi kan förmedla det med vårt språk (Dysthe, 2003). Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare (Säljö, 2000).

Dialog bygger på ömsesidiga och likvärda relationer mellan parter som ibland har avvikande ståndpunkter, men i dialogen har de en möjlighet att påverka varandra. I dialogen bestämmer de som deltar vad det är de ska föra en dialog om (Strandberg, 2006).

4 TEORIER OM MOTIVATION OCH MEDVETENHET:

Det här avsnittet är en fördjupning av begreppen motivation och medvetenhet, som ett förtydligande vad de står för och hur de påverkar lärandet.

Avslutningsvis knyts de båda begreppen motivation och medvetenhet till själva lärprocessen, hur de påverkas av varandra samt hur de kan bidra till vidare lärande.

4.1 Motivation

Definitionen på motivation är enligt National Encyklopedin följande: De faktorer hos individen som väcker, formar och riktar beteendet mot olika mål. Vidare är motiv en underliggande orsak (tanke) till viss handling. Själva ordet motivation, härstammar från det latinska ordet *movere* som betyder ”att röra sig”.

Stensmo beskriver motivation som en process som sätter elevens rörelse och tankar mot ett bestämt mål. Riktningen på målen kan vara av två slag. Dels kan motivationen vara att uppnå något och dels kan det vara att undvika något. Målen kan finnas både inom och utanför eleven. Dessa mål måste formas i samspel mellan människor (behov och känslor) och omvärlden (möjligheter och hinder). Motivation måste ställas i relation till något mål och kan ses som en drivkraft. Man kan skilja på inre och yttre motivation. Inre motivation är oftast starkast, och kommer från den egna viljan att uppnå någonting. Yttre motivation skapas av utomstående förhållanden, t ex att tjäna en summa pengar eller ökad social status om man får beröm eller blir befördrad. När en handling utförs därför att man ska få en belöning eller undgå en negativ konsekvens talar man om yttre motivation (Imsen, 2006). Inre motivation däremot, innebär att en handling utförs för ”dess egen skull”, det vill säga utan förväntningar på belöning utifrån. Den inre motivationen ligger mer på det känslomässiga planet. Vissa saker gör vi därför att vi trivs med det. Stensmo (2000) skriver att inre motivation i lärande är förknippat med djupare processande och mer engagemang. Med en inre motivation följer alltså ett mer personligt förhållningssätt till uppgiften, vilket i sin tur leder till att elevens prestationer blir mer föremål för självbedömning.

Inom andra teorier om motivation ses människor som flexibla strateger. När människor väljer sina mål försöker de att på ett neutralt sätt så långt som möjligt beakta all tillgänglig information. Men, när målet väl är satt och människan ska arbeta för att uppnå det blir hon partisk och ser bara det positiva med sitt mål. Personer som upplever sig styrda och tvingade skapar undvikande strategier. De väljer mål som skyddar dem från misslyckande. Personer som ser sig själva som någon som brukar lyckas skapar mål som gynnar deras möjligheter att lyckas (International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2004).

Alla behöver något att sträva mot. Det är själva drivkraften bakom motivation. I grunden handlar det om en vilja till förbättring eller förändring. Målsättning och motivation är därför ofta sammankopplade. Om man inte vet varför man jobbar så hårt vet man ju inte heller vad man vill uppnå, och om man inte vet vad man vill uppnå är det troligt att man inte kommer uppnå någonting alls. Ingen mår bra av att misslyckas, och har man inget mål vet man ju heller inte när man har lyckats. Att inneha kunskap om det man gör kan också fungera motivationshöjande. Ju mer man vet om något, ju roligare är det att fortsätta, lära sig och förstå mer. Viljan att lära beror på upplevelsen av meningsfullhet. Det beror i sin tur på om grupper/miljön uppfattar kunskap och lärande som viktigt. Det innebär att motivationen är påverkbar av både klasskamrater och hemmiljö (Stensmo, 1997).

Elevens inre motivation är nyckeln till lärandet. Så beskriver Lars-Åke Kernell lärarens viktigaste uppgift i en artikel i Skolvärlden nr 7/2010. Det handlar om grundläggande psykologi. En förutsättning för motivation är att man vet motivet. Det väcker positiva förväntningar att veta vilken nytta ett visst arbete leder till i framtiden, menar Kernell. Det är dock lika viktigt att få respons på sitt arbete. Alla människor trivs när de blir bekräftade och sedda. Det ställer också krav på läraren att tydligt visa vad som förväntas av eleven. Lärarens egen motivation är också viktig. Om hon/han brinner för något är det inte svårt att motivera eleverna.

Människor som följer sina passioner upplever att de sysslar med något meningsfullt, vilket medför en känsla av existentiell meningsfullhet. En passion leder till andra passioner och tidigare erfarenheter ger kunskaper som man har nytta av i andra sammanhang. Genom att utgå från sina passioner lär man sig mycket om vad som är viktigt i livet. Det gäller för pedagoger att uppmärksamma de stunder när vi ser att ett barn tänder till. Det syns i ögonen när man har kul och är engagerad (Kernell, 2010).

I boken "Lärande" (2007) beskriver Knud Illeris motivation utifrån ett sociokulturellt perspektiv. Här betonas den motivation som finns inbyggd i samhället och kulturens förväntningar på barnen och ungdomarna. Om de upplever att de olika platser där de verkar hänger samman, blir det som de har lärt sig meningsfullt och motiverat.

Det avgörande för motivationen är i vilken mån skolan lyckas skapa en god lärmiljö och situationer som stimulerar till aktivt deltagande. Att delta i och bli uppskattad i en grupp ger motivation för fortsatt lärande (Dysthe, 2003).

Bl.a. genom att eleven känner sig uppskattad både som någon som kan något och som någon som kan betyda något för andra. (Dysthe, 2003 s.38)

Håkan Jenner (2004) ger uttryck för det pedagogiska mötet. Han menar att pedagogik handlar om att skapa delaktighet och motivation. Motivation är inte en egenskap som antingen finns eller inte finns hos eleven. Motivation är något som vi skapar gemensamt. Vidare menar Jenner att pedagogens uppgift, så långt det är möjligt, är att försöka se världen med elevens ögon, ett så kallat perspektivskeende. Det handlar om att se eleven där denne befinner sig utifrån sammanhanget med rådande samhällsvärderingar, organisationskultur (skolkultur) och vardagskultur (hemmet). Pedagogen bör också granska sig själv i sitt sätt att bemöta sina

elever, vilket inkluderar en förståelse för det egna maktövertaget. Det som styr elevens beteende är pedagogens syn och förväntningar på denne.

Med pedagogens positiva förväntningar blir det inte alltid goda resultat (det är mycket annat som också spelar in), men utan pedagogens positiva förväntningar blir det nästan aldrig goda resultat.” (Jenner, 2004 s.85)

”Pygmalioneffekten” innebär att de förväntningar som ställs på eleven så småningom blir självuppfyllande. Det innebär att positiva förväntningar i regel ger positiva resultat. Hur eleven ser på sig själv och sina möjligheter beskrivs enligt följande attributionsmönster: Elever med bra självförtroende knyter ofta an framgångar till sig själva, medan elever med dåligt självförtroende inte ser framgång som något de själva åstadkommit. Det är viktigt att skolan bygger upp elevers självförtroende (Jenner, 2004).

4.2 Metakognition

Enligt *Illustrerad Svensk ordbok* betyder ordet “medveten” att man har kännedom om något eller är på det klara med något.

“Meta-” är en beteckning för förändring (NE).

Termen kognition kommer från latinets *cognitio* och betyder kunskap, lärande och undersökning. Kognition är de tankefunktioner med vilkas hjälp information och kunskap hanteras (NE).

Metakognition handlar om att vara medveten om sitt eget tänkande samt att ha kontroll över detta tänkande, (Kullberg, 2004).

Det handlar om att bli medveten om hur man går till väga när man löser problem när man fattar beslut, söker i sitt minne och tolkar texter så att man avsiktligt kan välja strategier i hanterandet. Det handlar också om att fortlöpande övervaka och kontrollera sina tillvägagångssätt så att man försäkras om att man är på rätt väg.

Med metakognitiv förmåga kan människan välja en för sitt lärande rätt strategi, förstå att ställa frågor inför en uppgift för att lyckas med denna samt att läsa om textavsnitt vars innehåll man inte har förstått. Den metakognitiva förmågan kommer med tiden och kan med lärares guidade hjälp erhållas tidigare än om eleven arbetat helt på egen hand. (Kullberg, 2004 s.155)

Metakognitiv kunskap består enligt Flavell främst av kunskap om vilka faktorer som påverkar genomförande och resultat av kognitiva processer. Det finns tre huvudkategorier; person-, uppgifts- och strategikategorin. Personkategorin är allt som en person vet om sina egna och andra personers kognitiva förmågor. Personen vet att han/hon lär sig bättre och effektivare genom att lyssna än genom att läsa, eller att en person vet att inlärningsförmågan skiljer sig åt mellan olika personer. Inom uppgiftskategorin är metakognitiv kunskap en förståelse för hur kvalitet och omfattning av information rörande en uppgift påverkar de kognitiva förmågorna. En person vet att det är lättare att komma ihåg handlingen i en berättelse än att komma ihåg

den exakta ordföljden. Strategikategorin är en persons kunskap om vilka strategier som är lämpliga för att inhämta en viss sorts kunskap. Metakognitiva erfarenheter är upplevelser och erfarenheter som uppkommer vid en persons övervakning av sin egen kognition. En människa kan känna att han/hon kommer att misslyckas i någon förestående uppgift eller att en människa känner att han/hon har lyckats bra i någon utförd uppgift (Flavell, 1992).

4.2.1 Utveckling av den metakognitiva förmågan

Elevens första lärande är inriktat på handling. Små barn har inte utvecklat ett abstrakt tänkande och tänker genom att utföra handlingar. På sikt kan de uttrycka att de vet hur de ska göra och därför vet hur de ska lära. När barneleven upplever och erfar att han/hon förstår kan han/hon även tänka abstrakt och föreställa sig handlingen. Den växande eleven vet-förstår värderar det han/hon har lärt. Värdering är ett naturligt led i uttryckssätten för kunskap. För att eleven ska kunna utveckla sitt tänkande bör läraren ställa frågor som utvecklar tänkandet. Det är öppna frågor som inte har i förväg uttänkta svar utan svaren kommer eleven fram till genom att söka efter kunskap inom och utom sig själv, det vill säga i dialog med andra och i reflektioner vid mötet med andras tankar (Kullberg, 2004).

Att utveckla en metakognitiv förmåga handlar om att reflektera och tänka över sitt eget tänkande. Browns förklaring (enligt Pramling, 1987) är att metakognition är medvetna och omedvetna strategier eller kontroller av kognition, det vill säga färdigheter som hjälper eleven att lära. Metakognition handlar också om att kunna tänka reflexivt över sitt lärande för att bli medveten om hur inläringen skedde. Frågan *hur* hör alltså ihop med metakognition; hur lär jag mig, hur minns jag, hur tänker jag. Den metakognitiva förmågan grundar sig i erfarenheter. Det betyder att när en individ löser ett problem kan hon/han tänka tillbaka på sina tidigare erfarenheter och kunskaper och använda dessa (Pramling, Samuelsson & Asplund, Carlsson, 2005).

Nästa steg blir alltså att utmana de tidigare erfarenheterna för att se om uppgiften går att lösa med hjälp av dessa. Ibland krävs det att problemet testas i relation till en eller flera erfarenheter eller utgångspunkter för att lösningen ska finnas. Man behöver därför kunna tänka kritiskt kring det man gör för att bli säker på att de strategier som används är framgångsrika. Att sedan utvärdera och reflektera kring de metoder som används gör att man blir medveten om vilka strategier som var mest framgångsrika och vilka strategier man sedan kan ta med sig in i nästa aktivitet (Phye, enligt Korp, 2003).

Att genomföra metakognitiva dialoger med eleverna hjälper dem att bli mer medvetna om hur de lär sig. Detta sker i form av de didaktiska frågorna vad, hur och varför. Syftet med dessa dialoger är att eleven både ska reflektera för sig själv över hur hon/han har gått till väga och sedan ska kommunicera sina tankar till omgivningen (Brown & Ferrar, Bowman, enligt Korp, 2003). Genom reflektion ökar man (den teoretiska) medvetenheten om vad man själv gör, men också medvetenheten om vad andra gör, omvärlden. Reflektion innebär att man får syn på sin kunskap och verbalt kan uttrycka den. (Stensmo, 1997).

Kommunikationen sker via talspråket men kan också förstärkas med hjälp av aktivitet. När dessa dialoger äger rum bland en grupp elever synliggörs olika sätt att tänka och eleverna kan dela med sig av sina erfarenheter och få nya sätt att tänka och nya inkörsportar i kunskapssökandet. Detta sätt att arbeta gör att eleverna blir medvetna om sitt eget lärande och kan omsätta och använda kunskapen i andra situationer (Pramling, Samuelsson & Asplund, Carlsson, 2005). Det handlar alltså om att eleverna ska ifrågasätta sina tillvägagångssätt och utifrån det sätta ord på sitt lärande. Pedagoger bemöter eleverna i deras reflektioner och ger dem bekräftelse, (Moreau & Wretman, 2006).

I Nationalencyklopedin (<http://www.ne.se/meta->) ges följande definition på metakognition:

Utan metakognitiv förmåga skulle vi inte kunna ställa frågor inför en uppgift, läsa om ett avsnitt vi inte förstått, välja rätt inlärningsstrategi.

4.3 Lärprocessen

Illeris lägger fram en grundläggande tes om lärandet i sin bok *Lärande* (2007). Han menar att allt lärande utgår från tre dimensioner. För att uppnå en tillfredsställande förståelse eller analys av en lärosituation eller ett läroförlopp måste hänsyn tas till samtliga av de tre dimensionerna.

Den första är innehållsdimensionen som rör kunskap, förståelse och färdigheter. Den andra är drivkraftsdimensionen som handlar om känslor, motivation och vilja. Den tredje och sista, samspeletsdimensionen, består av handling, kommunikation och samarbete. Genom innehållsdimensionen utvecklas den lärandes insikt, förståelse och kapacitet, d.v.s. det som eleven vet, förstår och kan. Det är en strävan att skapa mening och en sammanhängande förståelse av tillvaron, att träna upp färdigheter och förhållningssätt så att vi kan fungera adekvat i olika sammanhang. Drivkraftsdimensionen har stor betydelse för allt lärande. Den handlar om mobiliseringen av den mentala energi som lärandet kräver. Härigenom strävar vi efter att bevara en mental och kroppslig balans, samtidigt som vi utvecklar vår sensitivitet. Den tredje dimensionen, samspeletsdimensionen, omfattar handling, kommunikation och samarbete. Här strävar vi efter att uppnå en social och samhällelig integration samt att utveckla en förmåga att fungera tillsammans med andra. Vidare beskriver Illeris att allt lärande äger rum inom ramen för ett yttre samhälleligt sammanhang vilken påverkar möjligheterna att lära. Lärandet är lustbetonat. Det sker i två parallella processer, dels i samspelet mellan individer och omgivningen och dels i det inre psykiska hos individen, där individen bearbetar och kopplar ihop de nya impulserna från samspelet med tidigare lärande (Illeris, 2007).

Det avgörande för lärandets drivkraftsdimension tycks vara att de läromässiga utmaningarna appellerar till den lärandes intressen och förutsättningar, samtidigt som utmaningarna måste vara avstämda, i den meningen att de varken får vara alltför små,

så att de inte sporrar till något viktigt lärande, eller alltför stora så att de upplevs som övermäktiga och därmed ger upphov till undvikande manöver. (Illeris, s.119-120)

Glädjen är en viktig komponent i den mänskliga lärmiljön. Glädjen finner vi genom att engagera oss fullt ut i varje liten del i vårt liv. Det är när vi är aktiva och engagerade som vi kan uppleva flow. Flow är ett tillstånd då tiden tycks stå stilla och engagemanget är djupt och otvunget. Flow är en form av energi som skapar ett inre liv och ett tillstånd där man blir optimalt inspirerad (Linder & Breinhild-Mortensen, 2008).

Att vara i flow skapar balans mellan det planerade, rutinmässiga och det spontana, oförutsägbara. Det är självförstärkande och i hög grad hälsobefrämjande eftersom kontakten med våra kreativa sidor stärker immunförsvaret. Den stimulerande psykiska näringen ger livsenergi. (Linder & Breinhild-Mortensen, 2008, s.102)

Det finns själ att befrämja flow i den pedagogiska verksamheten. Flow försätter oss i kontakt med våra kreativa sidor, vår potential och våra resursområden. Det finns inget mer nedbrytande för glädjen än känslan av att inte räkna till. Såväl otillräcklighetskänslor som glädje ingår i livet. Det gäller att finna balansen mellan krav och kompetens för att främja flow. När vår uppmärksamhet investeras i realistiska mål och när färdigheterna är i paritet med möjligheterna att handla uppstår möjligheten till flow. Det är i denna zon som läraren ska befinna sig tillsammans med sina elever. Genom att skapa betingelser för elevers flow bidrar man som lärare till att främja ett tillstånd där eleven kan upptäcka och utveckla sina resurser och samtidigt uppnå en varaktig, djupare känsla av välbefinnande och trivsel. Det pedagogiska vardagslivet måste inbegripa skapandet av de bästa förutsättningarna för flow, som är det optimala tillståndet för lärande, utveckling och trivsel (Linder/Breinhild-Mortensen, 2008).

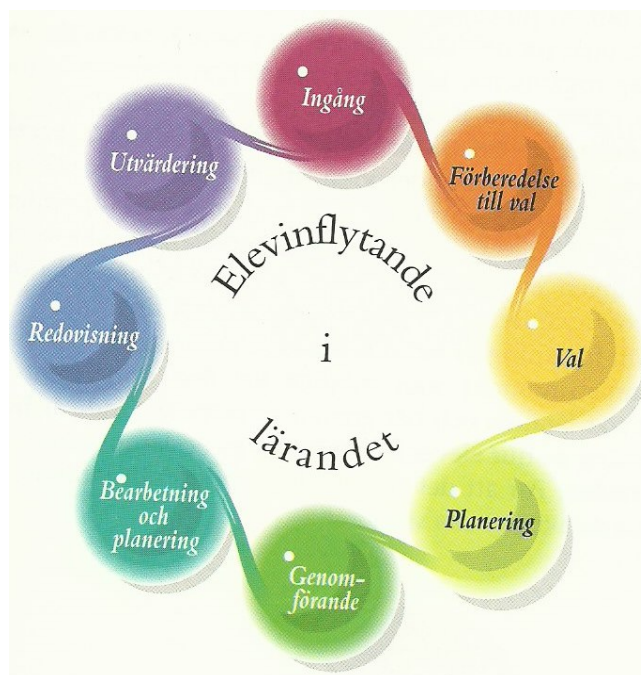
Positiva tankar och positiva förhållningssätt, som i sin tur används systematiskt och kontinuerligt i undervisningen, betyder mycket för lärandet och den kognitiva utvecklingen hos eleverna. Att i utbildningsmiljöer inta ett positivt förhållningssätt är ett effektivt sätt att hjälpa eleverna att lära och att rikta sin energi. En positivt präglad omgivning leder till en tro på sig själv, lust att lära och är på så vis utvecklande. Kullberg anser att personal inom skolan bör rikta sina sökarljus mot positiva förhållanden där gemenskap och glädje är utmärkande, vilket är av stor betydelse för lärande och kognitiv utveckling (Kullberg, 2004).

Med utgångspunkt i lärandets drivkraft måste man således börja med att slå fast att bra lärande i grunden förutsätter en positiv motivation och ett personligt engagemang där bra lärande bland annat betyder att det står emot glömska och att det är användbart inom ett brett spektrum av såväl kända som nya situationer. Man måste alltså lyssna mer till vad de potentiella deltagarna är motiverade till att engagera sig i. För att undvika alla eventuella missförstånd vill jag understryka att motivation inte nödvändigtvis är detsamma som lust. Motivation kan i hög grad också vara insikt i vad som är fruktbart och nödvändigt. (Illeris, 2007 s.295-296)

Elevers motivation, känslor och vilja påverkar resultatet. Det är därför viktigt att läraren förhåller sig till elevers motivation när han/hon planerar undervisningen.

Den som mår bra producerar också ett bra resultat. Att bli sedd som individ av en vuxen som vill och kan upptäcka vilka möjligheter individen har, tycker jag ingår i pedagogernas uppdrag...” (Steinberg, 2008 s.32)

En skolmiljö där eleverna har stort inflytande i sitt lärande leder till en ökad lust att lära, skriver Selberg. När eleverna får styra aktiviteterna tillsammans med läraren ökar deras motivation och kvalitén på lärandet höjs. Selberg beskriver lärprocessen i åtta steg. Elevens inflytande ges plats från planering till utvärdering. Det första steget är ingången till lärandet. Eleven väcker frågor som denne vill ha svar på. Det kan vara frågor från tidigare arbeten eller från ett aktuellt ämne som intresserat eleven. Nästa steg förbereder elevens val av arbete genom att samla tankar, idéer och förslag. I det tredje steget ska valet av arbetsinnehåll göras. Kursplanens, läroplanens och lärarens betydelse för området diskuteras. I steg fyra planeras arbetet. Eleven formulerar sina frågor om innehållet, gör ett upplägg på hur arbetet ska genomföras, vilka källor som ska användas, hur arbetet ska redovisas och utvärderas samt hur lång tid arbetet beräknas ta. I det femte steget, som i tid kan beräknas ta lika lång tid som steg 1-4, bestämmer eleven var arbetet ska ske, vilka arbetsredskap som är användbara samt söker svar på sina frågor och löser problemställningar. I det sjätte steget bearbetar eleven fakta, drar slutsatser och sammanfattar sitt arbete samt förbereder redovisning. I lärprocessens sjunde steg redovisar eleven sitt resultat och i det åttonde steget bedömer eleven sitt resultat. En självskattning där eleven diskuterar om målet är uppnått och vad som kan utvecklas inför nästa arbete. Ett meningsfullt lärande kräver att eleven är delaktig i alla steg. Att vara delaktig i sitt lärande är en rättighet. Hon menar att i lärandemiljöer där elever har lite inflytande är de uteslutna från att lära sig och utveckla förmågor som de nationella styrdokumenterna förväntar sig och förutsätter att utbildningen innehåller (Selberg, 2001).



Selbergs lärprocess (Selberg, 2001 s.9)

Vi lever i en värld där samarbete, solidaritet och samverkan är ett måste för att kunna överleva och utvecklas, både på individnivå och på samhällsnivå. Vi tillsammans i samverkan, med respekt och tolerans kan åstadkomma underverk. Våra attityder påverkar resultatet av allt vi gör (Steinberg 2007). Det är i mötet med andra som vi utvecklar vårt sätt att förhålla oss till omvärlden. När eleven prövar en idé och lyssnar till andras i en social gemenskap kan han/hon förstå olika sätt att tänka, menar Vygotskij. Kunskap sker bäst i sociala sammanhang (Bråten, 1998).

Läraren måste vara klar över hur eleven tänker. Det är avgörande för hur väl vi lyckas vidareutveckla deras tankar. Läraren och eleven bör därför ha ett sådant förhållande att de ser världen tillsammans ur så gemensamma perspektiv som möjligt. Läraren ska vara elevens medsökare. Om eleven har svårt att förstå, ligger det på pedagogen att förstå hur eleven tänkt, snarare än att skylla på något annat. Elever som misslyckas finns inte. Det är pedagogen som inte har förstått att utveckla deras tankar med dem (Kernell, 2010).

Elevens kunskap och förståelse för lärprocessen påverkar dennes motivation. Det innebär att eleven ställer "tänkfrågor" till sig själv, så kallade metafrågor, t.ex. följande: Hur hänger det nya ihop med det jag redan kan? Finns det olika sätt att lösa problemet? När är jag klar? Detta benämns metalärande/metakognition. Ett effektivt lärande inkluderar känslor. Det kallas konfluent lärande. Hela hjärnan är aktiverad, både den syntetiska-intuitiva högra och den logiskanalytiska vänstra hjärnhalvan. Vidare är lärande beroende av återkoppling. Återkoppling bekräftar processens riktning eller korrigerar om den avviker från målen. Utfallet i lärprocessen hos eleven är beroende av dennes kravnivå och elevens egen förväntan om att lyckas. Nivån och elevens uppfattning av sin egen förmåga är beroende på erfarenheten av att lyckas/misslyckas. En elev som har lyckats tidigare vågar ställa högre krav på sig själv och har en förväntan på att lyckas igen. Lärarens uppgift är således att hitta lämpliga uppgifter på lagom kravnivå med successivt ökad svårighetsgrad, detta för att öka elevens självkänsla och elevens egen prestationsmotivation (Stensmo, 1997).

Lärare är duktiga på att ordna kunskapen i en logisk struktur (Jernmyr, Olsson, Törnet, Åkesson, 1999) vilket ofta resulterar i den s.k. tegelstensmodellen. Helheten byggs upp av små enheter, där det kan vara svårt att förstå en enskild enhets funktion (Marton, Hounsell & Entwistle, 1986). Eleven kan inte uppleva begripliga helheter, vilket försvårar lärandet. Den norske Skolforskaren Per Dalin (1994) resonerar i sin trilogi om skolutveckling om vad som kommer att krävas av skolan i framtiden. Han menar att de problem elever möter i dagens samhälle är så sammansatta att det är nödvändigt att de ses ur ett helhetsperspektiv och inte utifrån ett enskilt ämne. Ämnesintegration bör därför ses som en naturlig del i undervisningen.

Det är av stor vikt att ta tillvara elevernas egna initiativ och deras inflytande för att de ska känna delaktighet. Det ökar elevernas inre motivation och självkänsla. Det ligger i linje med den entreprenöriella kunskapsyn som *Lgr 11* förespråkar.

En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. Skolan ska stimulera elevernas kreativitet, nyfikenhet och självförtroende samt vilja till att pröva egna idéer och lösa problem. Eleverna ska få möjlighet att ta initiativ och ansvar samt utveckla sin förmåga

att arbeta såväl självständigt som tillsammans med andra. Skolan ska därigenom bidra till att eleverna utvecklar ett förhållningssätt som främjar entreprenörskap. (Lgr 11, s.9).

För att eleverna ska kunna ta ansvar, ha förmåga och kunskaper att styra sin utveckling krävs att eleverna görs delaktiga i lärprocessen. Johansson Jähnke beskriver hur personal på Nyhamnsskolan i Höganäs kommun bedrev en processinriktad kompetensutveckling vars syfte var att utveckla praktiken, öka elevernas motivation och måluppfyllelse genom ett formativt arbetssätt och bedömningsförfarande samt att få till stånd en ökad kännedom om mål och grunder för bedömning hos eleverna och lärarna. IUP: n och de skriftliga omdömena måste vara förankrade i styrdokumentens mål och för detta krävs en god kännedom om dessa både för läraren och för eleven (Johansson Jähnke, Grundskoletidningen 6/10).

En aldrig så vackert utformad IUP fyller inte sitt syfte om den inte gör ett reellt avtryck i elevens vardag. (Johansson/Jänke, Grundskoletidningen 6/10 s.33)

Verktuget att nå ökat elevinflytande i lärprocessen är att använda sig av måldialog som pedagogiskt redskap. Genom måldialog ökar elevernas motivation och måluppfyllelse. Vidare har eleverna fått ökad kännedom om mål och grunderna för bedömning. Eleverna är delaktiga i hela processen; från målen genom måldialog via bedömning till skriftliga omdömen mot ett utvecklingsamtal och en IUP som inleder arbetet mot nya mål och ny måldialog. På så vis äger eleverna processen och pedagogens roll är att vara handledare som pekar ut riktningen. (Johansson Jähnke, Grundskoletidningen 6/10)

5 TIDIGARE FORSKNING:

Detta kapitel kommer beröra den vetenskapliga forskning på områdena motivation och metakognition, som är av relevans för denna undersökning.

5.1 Motivation

Det var först i början av 1900-talet som de beteendevetenskapliga ämnena psykologi och pedagogik på allvar visade intresse för fenomenet motivation. Motivation är en följd av erfarenheter och bemötande man fått, menar de flesta forskare. Det handlar om hur eleverna blir bemötta och bemöter varandra. Allt motivationsarbete bygger på att lärare är engagerade och lyhörda. Detta förutsätter i sin tur att organisationen ger utrymme för pedagogerna att reflektera över sitt arbete i olika avseenden (Jenner, 2004).

Forskare med ett interaktionistiskt elevperspektiv på motivation tar avstånd från den dominerande motivationsforskningen som undersöker elevens motivation utifrån ett dualistiskt perspektiv, där elever uppfattas som antingen inre eller yttre motiverade, Ur ett

interaktionistiskt elevperspektiv definieras motivation som ett flerdimensionellt begrepp. Det utgår från individens uppfattning om sitt eget kunnande, känslor, attityder och multipla mål. Den utvecklingsmässiga förändringen hos eleven är en dialektisk process mellan eleven och den miljö inom vilken eleven utvecklas. Multipla mål förutsätter att elever både kan och strävar efter att uppnå såväl kognitiva som sociala situationer (Giota, 2001, Ford, 1992, Wentzel, 1989). Utvecklingen utgår från ett sammanhang och den successiva anpassningen mellan den växande individen och dennes omedelbara miljö samt det sätt på vilket denna relation indirekt påverkas av mer avlägsna regioner i den större fysiska och sociala miljön (Giota, 2002).

Styrkan med det interaktionistiska perspektivet på motivation är att inre processer (t ex tankar, intressen, mål och intentioner) har relaterats till varandra och teoretiska ramar utvecklats, vilket kan användas för att vi ska kunna identifiera, beskriva och förklara varför människan (eleven) handlar på det sätt han/hon gör i olika sociala miljöer (Giota, 2002, s.290).

Många studier visar att det finns en koppling mellan väl fungerande skolor och elevers motivation att lära i skolan, deras kognitiva engagemang i skolarbetet samt deras studieresultat. Det sätt på vilket eleverna uppfattar skolan bestämmer vilken motivation de kommer att utveckla gentemot skolarbetet och därmed hur de kommer att lära och utvecklas i skolan (Giota, 2002).

Det som kännetecknar en effektiv skola är:

- Ett starkt pedagogiskt ledarskap.
- Höga förväntningar på elevernas prestationer.
- Betoning på basfärdigheter.
- Ett tryggt och disciplinerat klimat där insatser sätts in direkt vid konflikt- och problemlösning.
- Kontinuerlig utvärdering av elevernas framsteg.

Edmonds, enligt Giota (2002)

För att öka motivationen kan man använda direkta motivationsmetoder, såsom belöning/bestraffning eller lyfta fram motiven till varför man gör som man gör. Man kan även indirekt förändra motivationen genom att ändra arbetsmiljö, arbetsmetodik eller variera arbetet från dag till dag.

I en amerikansk studie, *What's Everybody So Excited About?* framhålls att man för ett åstadkomma ett högkvalitativt lärande bör se till att den inre drivkraften hos eleven är den dominerande, *"Intrinsically motivated behavior is performed simply for the sake of the pleasure inherent in the activity itself"* (Patrick, Brian C., Hisley, Jennifer., Kempler, Toni., College, Goucher., 2000). Den inre motivation som eftersträvas karaktäriseras av upplevelsen av intresse, nöje och nyfikenhet. Motsatsen är den motivation som uppstår ur yttre belöningssystem. Håkan Jenner menar att motivation innehåller en faktor som innebär växelverkan mellan den inre drivkraften och de yttre aspekterna i form av mål som upplevs som eftersträvansvärda, (Jenner, 2004).

Enligt Ames (1992) ökar elevernas intresse för skoluppgifter och deras kognitiva engagemang om de ges möjlighet till att göra vissa val och utöva viss kontroll. Eleverna kan involveras i olika beslut som gäller hela klassen såsom när saker ska göras och hur de ska göras samt i vilket tempo. Återkopplingen kan också påverka elevens föreställning om sin egen förmåga och känslor på ett positivt sätt. Genom att återkoppla blir eleverna medvetna om att misstag är en del av läroprocessen och att ansträngning är en förutsättning för att uppnå lärande. Om pedagogen kan få eleverna att inse att de uppgifter och aktiviteter som äger rum i skolan är relevanta just för dem personligen och är meningsfulla just för dem kan det vara motivationshöjande. Det är nödvändigt att kunna aktivera eller skapa ett personligt relevant mål om eleven ska kunna slutföra det. Uppgifterna i skolan ska ha en viss svårighetsgrad och kräva viss ansträngning. De bör ligga på en lagom nivå för eleven (jfr Vygotskij "elevens närmsta utvecklingszon") (Giota, 2002).

Peter Gärdenfors, som är professor i kognitionsvetenskap vid Lunds universitet, menar att skolans struktur dödar elevernas motivation. Förståelse är lika viktigt för inläring som motivation. När eleven förstår hur saker hänger i hop, kan de också minnas och lära. Skolan borde därför satsa på elevernas inre motivation och förståelse istället för att lägga förstort fokus på faktakunskaper, menar Gärdenfors (Skolvärlden 2011).

5.2 Metakognition

Metakognition är ett forskningsområde som behandlar människans tänkande om sitt eget tänkande, eller vetande om sitt eget vetande. Den största delen av forskningen inom metakognition har också förekommit inom ramen för utbildning och inläring (Nelson & Narens, 1994), i syfte att till exempel utveckla olika inlärningsstrategier eller att undersöka personers metakognitiva förmågors inverkan på studieresultat. Begreppet metakognition myntades av Flavell i mitten av 1970-talet, och till en början studerades metakognition främst som ett led i att skapa förståelse för barns utvecklingsstadier (Flavell, 1992; Nelson, 1992). Utbildning och personlig utveckling hos barn var då de forskningsområden där de nya kunskaperna inom metakognition främst ansågs kunna komma till nytta.

Forskning har visat att elever som tidigare varit svaga har ökat sina prestationer genom att utveckla metakognitiva förmågor. Det har dessutom visat sig att individuella utvecklingsplaner kan hjälpa eleverna att utveckla ett metakognitivt tänkande och bli medvetna om hur de lär sig bäst. Att genomföra metakognitiva dialoger med eleverna hjälper dem att bli mer medvetna om hur de lär sig. Detta sker i form av de didaktiska frågorna vad, hur och varför. Syftet med dessa dialoger är att eleven både ska reflektera för sig själv över hur hon/han har gått till väga och sedan ska kommunicera sina tankar till omgivningen (Brown & Ferrar, Bowman, enligt Korp, 2003).

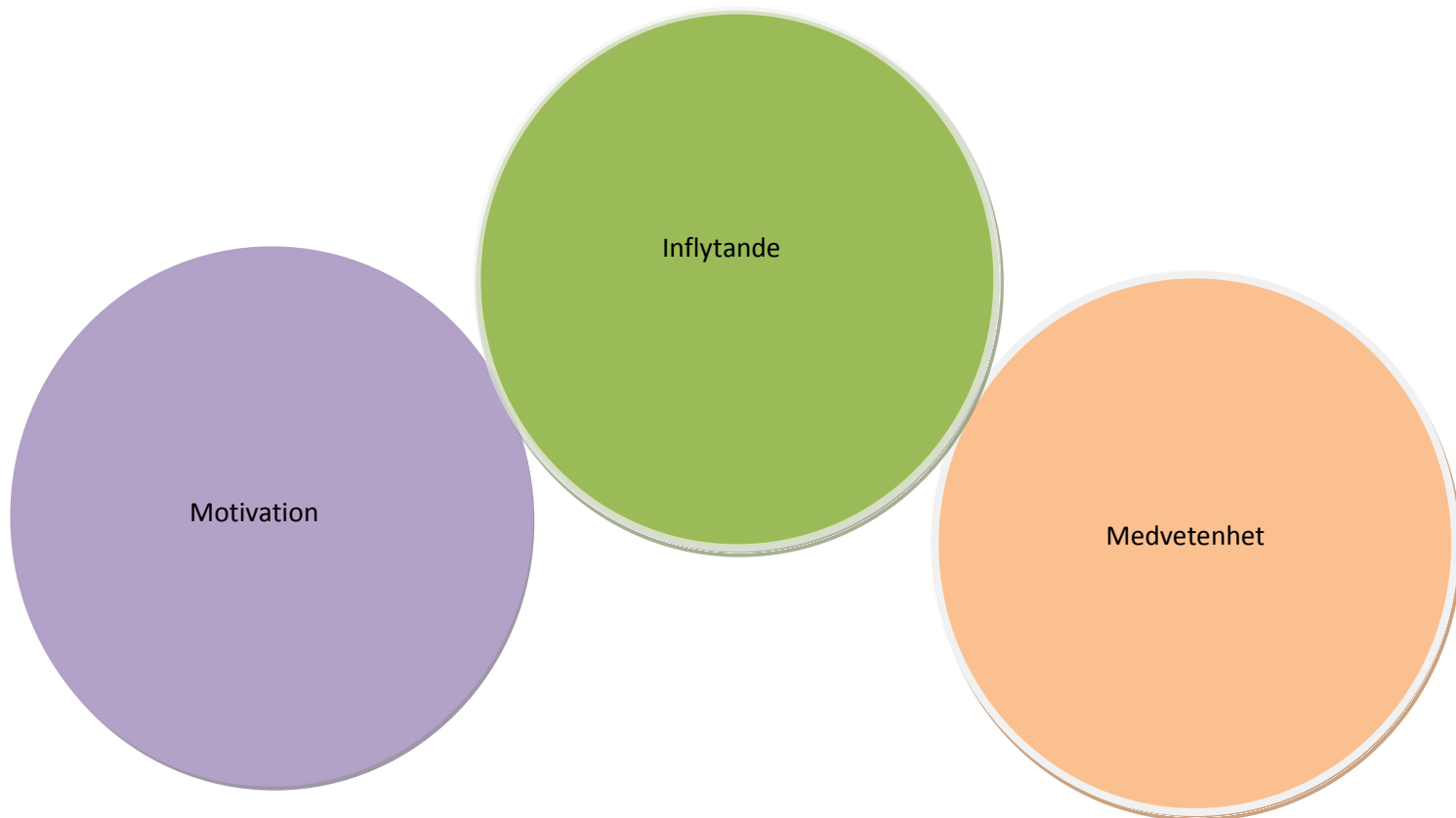
John Hattie presenterar framgångsfaktorer för elevers lärande i skolan i sin metastudie *Visible Learning*. Studien publicerades 2009 och är en metasyntes baserad undersökning på cirka 50 000 studier där över 80 miljoner elever ingår. Syftet är att få fram en idé om vad som är viktigt för att förklara och påverka elevers studieresultat. Hattie uttrycker vikten av att synliggöra undervisnings och lärandeprocesser. Utgångspunkten för all undervisning och förändringen av den, är kunskapen om hur elever lär sig och tänker. Näst intill samtliga av de 138 faktorer som han presenterar är relaterade till vad lärare och elever gör tillsammans. Relationen elev-lärare samt respons genom formativ bedömning rankades högst på listan. Det visar att det lärare gör tillsammans med sina elever, i en nära relation, är det som är mest avgörande för vad eleverna lärande sig i skolan. Effektiv undervisning uppnås bland annat när den är återkommande och utsträckt i tid. Längre tid behövs för att eleverna ska utveckla mer komplexa metakognitiva förmågor, så som att utveckla förmågan att tänka om sitt eget tänkande. Respons från läraren genom formativ bedömning, fortlöpande framåtsyftande bedömning av elevernas prestationer med utgångspunkt från lärandemålen, har den bästa effekten på elevernas studier. Likaså har återkoppling på prestationerna från elev till lärare en god effekt på elevernas resultat. Enligt Hattie bidrar det till ett synkroniserat lärande och undervisning. Både lärare och eleverna bör därför ställa sig frågorna: Vart är jag på väg?, Hur går det för mig? och Vad är nästa steg? (Sveriges Kommuner och Landsting, 2011)

6 METOD

I följande avsnitt redogörs för och motiveras de val om forskningsmetodik som undersökningen baseras på, genom att diskutera forskningsmetodik utifrån begreppet kvalitativ forskning. Utifrån den valda forskningsmetodiken förs även en diskussion om undersökningens trovärdighet.

Studierna har fokus på att ta reda på elevers medvetenhet om sitt lärande och sin utveckling samt lärarnas tankar om hur de med olika motiveringsverktyg kan stärka elevens tro på sig själv och sin förmåga att lära vidare. Syftet är att ta reda på vad som sker och detta föranleder en kvalitativ undersökningsmetod med en fenomenografisk ansats. Fenomenografi är en kvalitativ forskningsmetod. Den syftar till att beskriva väsensskilda uppfattningar av fenomen, främst inom pedagogiken. Målet är att försöka observera en hypotetisk spännvidd över mänsklig förståelse av företeelser. Ett sätt att närma sig den uppgiften är att analysera intervjutranskript och sammanställa olika typer av utsagor i kvalitativa kategorier. Relationer mellan dessa kategorier kan sedan undersökas i ett fenomenografiskt utfallsrum. Processen inriktas mot att kartlägga uppfattningar i urvalsgruppen samt undersöka hur uppfattningar förhåller sig till varandra och till det undersökta fenomenet. (Alexandersson ur: Starrin/Svensson, 1994)

Studiens fenomenografiska kategorier är inflytande, motivation och medvetenhet.



Figur 1. De tre kategorierna i lärprocessen.

6.1 Kvalitativ forskning

Ordet kvalitativ, har sitt ursprung i det latinska ordet, *qualitas*, som har betydelsen beskaffenhet, egenskap eller sort. En kvalitativ undersökningsmetod har därför till syfte att ta reda på och upptäcka egenskaper hos någonting, där man vill utröna vad som sker. Målsättningen med en kvalitativ metod är enligt Starrin och Svensson (1994) att identifiera ännu okända eller otillfredsställande kända företeelser, egenskaper och innebörder. Studien har genomförts med kvalitativa enkätundersökningar och gruppintervjuer utifrån syftet och frågeställningarna.

Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga (Stukát, 2005 s.32).

Tyngdpunkten i kvalitativ forskning ligger mer på ord än siffror till skillnad från den kvantitativa metoden. Kvalitativ forskning är induktiv vilket innebär att forskaren utgår från praktiken. Inom samhällsvetenskapen står hermeneutiken för tolkningar av människan och hennes handlingar. När man ska tolka ett insamlat material måste man ta hänsyn till både de sociala och historiska kontexter som respondenterna har varit med i. Vid tolkningstillfället gör forskaren tolkningar utifrån sig själv och sin egen förståelse. Viktigt är att komma i håg att förståelsen av den sociala verkligheten ligger hos deltagaren och det är dennes tolkning som

ska stå i fokus för forskaren. Genom den kvalitativa forskningsmetoden får forskaren mer kunskap och förståelse för människors upplevelser och erfarenheter. Kvalitativ forskning innebär att man fokuserar på erfarenheter, d.v.s. det som upplevts. Målet är att uppfatta respondenternas upplevelser så nära som möjligt sådana som de upplevs eller känns (Bryman 2002).

6.1.1 Kvalitativ enkätundersökning

Enligt Stukát (2005) kan enkäter vara kvantitativa och de kan gå att generalisera. Det går således att göra om studien och få samma resultat. Detta förutsätter dock ett oföränderligt förhållande som inte är möjligt i studien, då den handlar om individbundna åsikter och uppfattningar, som är knutna till tid och rum.

Enkätundersökningen utgår ifrån individers tankar om sitt lärande, motivation och medvetenhet om skolans läroprocess och består av ett antal kvalitativa öppna frågor. Enkätfrågorna är formulerade på ett sådant sätt att svaret inte "lagts i munnen" på respondenterna. Frågorna i enkäterna tar också sin utgångspunkt i studiens syfte och frågeställningar vilket tyder på att de mäter det studien avser att mäta. Frågornas innehåll måste upplevas som viktiga av respondenterna och likaså bör frågorna inte vara för många till antalet. Det kan då finnas risk för att respondenterna tröttnar och enkäten inte besvaras. En uppenbar svaghet med enkäten som metod är att det inte finns möjlighet att förklara eller förtydliga frågorna i enkäten. För att minimera risken för missförstånd och oklarheter och därmed risken att enkäten inte besvaras alls eller besvaras ofullständigt var ambitionen att utforma frågorna med tanke på respondenternas språkliga nivå. I undersökningen är respondenterna elever i år 5 och 6. Likaså gavs instruktioner till lärarna vid genomförandet av studien för att om möjligt ge eleverna chansen att kunna ställa frågor och få ett förtydligande (Bryman, 2002).

6.1.2 Kvalitativ intervju

Fördelen med den kvalitativa intervjun är att den kan, genom att man bl.a. är fysiskt närvarande vid intervjutillfället, ge en bra visuell och emotionell bild av informantens upplevelser, åsikter, attityder och känslor. Som Kvale (1997) själv uttrycker det:

Den kvalitativa forskningsintervjun söker förstå värden från undersökningens personernas synvinkel, utveckla mening ur deras erfarenheter, avslöja deras levda värld som den var före de vetenskapliga förklaringarna. (Kvale, 2009 s. 17)

Intervjuaren måste registrera och tolka vad som sägs och hur det sägs. För att göra detta måste man vara observant på och kunna tolka tonfall, ansiktsuttryck och andra kroppsliga uttryck. Den kvalitativa forskningsintervjun söker på så sätt täcka både det faktiska planet, det som

sägs, och meningsplanet, det som menas eller sägs mellan raderna. Detta kan intervjuaren göra genom att försöka tolka det "underförstådda budskapet" och försöka sända tillbaka det i form av en följdfråga. På detta sätt kan forskaren få ett omedelbart svar på hurvida tolkningen är riktig eller ej. Av denna anledning föll valt på att använda en halv-strukturerad intervju, d.v.s. genom att använda en flexibel intervjuguide med utgångspunkt i teman som ger mig möjligheten att ändra frågornas ordningsföljd samt ställa följdfrågor beroende på svar. Denna metods något ostrukturerade tillvägagångssätt ger möjlighet att få inblick i hur respondenterna uppfattar och förhåller sig till ett ämne. Följdfrågor som kan dyka upp under intervjuens gång kan ligga till grund för att nya, intressanta frågeställningar lyfts fram. Nackdelen med denna intervjuform är dock att följdfrågorna riskerar att i vissa fall bli ledande eftersom de är baserade på hur intervjuaren tolkar svaren. Ledande frågor kan dock vara till nytta i den kvalitativa forskningsintervjun då syftet är att verifiera intervjuarens tolkningar av det respondenten uttrycker. På så sätt kan reliabiliteten i intervjun ökas. Medvetet ledande frågor används för lite i den kvalitativa forskningsintervjun. Även kroppsuttryck och verbala reaktioner hos intervjuaren kan påverka riktning på en intervju och kan fungera som positiva eller negativa förstärkare på respondenternas svar. Hänsyn kommer att tas genom att försöka ställa så öppna frågor som möjligt och att inte lägga in egna värderingar i dessa. Tillämpningen av intervjuguiden har för syfte att kunna fokusera på och besvara den klara frågeställningen som undersökningen utgår i från, men också ge möjlighet att även kunna jämföra intervjuerna sinsemellan. I egenskap av intervjuare har jag försökt visa lyhördhet för det respondenterna berättat och försökt inta ett kritiskt förhållningssätt samt hålla egna antaganden utanför. I intervjusammanhanget har jag vid ett par tillfällen valt att använda mig av medvetet ledande frågor för att rikta in intervjun mot undersökningens syfte och frågeställning (Kvale, 2009).

6.2 Urval av respondenter

Inför studierna kontaktades en nystartad skola utanför Göteborg. De profilerar sig med att lyfta fram elevens ansvar och inflytande i sitt lärande samt en positiv, motiverande och socialarbetsmiljö. Att genomföra studierna där var intressant eftersom avsikten var att resultatet skulle visa på hur undervisningen förhåller sig till elevers lust att lära och hur eleverna upplever att de driver sin egen utveckling i praktiken. Efter ett positivt bemötande från skolledningen lämnades enkäter riktade till både lärare och elever. Efter ett par veckor återlämnades enkäterna obesvarade. De upplevde frågorna som stora och svåra att svara på. Det hade varit mycket arbete inför uppstarten av skolan och studie kändes som en belastning i sammanhanget. Valet föll på en annan skola i en liten kommun. I denna skola fick lärare i år 3-6 svara på enkäterna. Denna skola har flera parallellklasser och således många verksamma lärare, där av begränsningen. Den första skolan tog kontakt. De sade sig vara fortsatt intresserade och önskade få ett förtydligande av undersökningen och möjlighet att ställa frågor på deras konferens. Här fick samtliga lärare i år 1-6 besvara enkäten. Skolan har en klass i varje årskurs. De är ett litet kollegium som följer sina elever upp över stadiegränserna.

För att vara säker på att få tillräckligt underlag för i studiern blev beslutet att använda båda skolorna. Att jämföra svar från de båda skolorna var inte relevant då undersökningens fokus var på hur eleven är drivmotor i sin egen läroprocess. Det är däremot intressant hur lärare tolkar sin roll som motivator. Lärarna på den ena skolan har valt att arbeta efter ett koncept med denna inriktning i form av elevansvar och inflytande i en stimulerande skolmiljö. Lärarna på den andra skolan har inte tagit ställning till ett särskilt arbetssätt men kan ändå presentera sin vision över hur de tolkar läroplanens intentioner.

De elever på de båda skolorna vilka fick besvara elevenkäten gick i år 5-6. Det finns forskning som visar att barn först i 11-12 årsåldern förstår sin roll i lärandet (se sidan 14). Från att tidigare vara duktig genom att "göra" kan eleven nu se och uppleva samband och vikten av att förstå. Elever i denna åldersgrupp har erfarenhet av nationella prov, kunskapsuppföljning och respons från lärare och vuxna. De har upplevt hur det kan kännas att lyckas och misslyckas och utifrån det skapat en förmåga att ge uttryck för hur de tänker kring sitt lärande.

Respondenterna valdes utifrån en medveten urvalsstrategi. Resultaten kan på så sätt inte generaliseras. Fördelen med den medvetna strategin är dock att man kan försäkra sig om att få en viss spridning i resultaten i och med att man väljer respondenter utifrån vissa kriterier och karakteristika (Bryman, 2002).

Steinar Kvale (1997) hävdar följande i *Den kvalitativa forskningsintervjun*:

Intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du vill veta (Kvale, 1997 s.97)

Arbetets omfattning, tiden till förfogande samt tillgången på personer som uppfyller urvalskriterierna har påverkat mitt val av dessa respondenter.

6.3 Undersökningsförfarande

På den första skolan togs kontakt med rektor och biträdande rektor personligen och för att berättade om undersökningen. De var mycket positiva och bad mig kontakta läraren i år 6 för en närmare presentation. Via mejl bokade vi tid för ett möte. Då presenterades syfte och motiv för undersökningen och varför just deras skola och åldersgrupp på elever valts ut för studien. På skolans konferens presenterades tankar inför enkäter riktade till dem som lärare och enkäter till eleverna. Därefter fick de möjlighet att i lugn och ro besvara frågorna på lärarenkäterna och lämna dem till rektor inom en vecka. Elevenkäterna fick de ha ytterligare en vecka på sig att besvara för att ge utrymme i planeringen. På den andra skolan var det arbetslaget 3-6 och deras arbetslagsledare som fick delta i studiern. De fick samma information som den första skolan. Arbetslagsledaren ombads att berätta för lärarna om

undersökningen och syftet, detta på grund av svårigheter att delta på de tider då de hade arbetslagskonferens. Elever från år 6 på den första skolan och år 5 på den andra skolan besvarade enkätfrågorna. Lärarna fick instruktioner att tillsammans med sina elever läsa frågorna en i taget och diskutera vad som menades. Detta för att inga elever skulle besvara frågorna under stress eller att någon skulle känna att de inte förstod.

Lärarenkäterna och elevenkäterna sorterades i grupper utefter de fenomenografiska kategorierna motivation, medvetenhet och inflytande (se Fig.1 s.22). En kategori bearbetades och analyserades i taget för att därefter sortera svaren på nytt efter nästa kategori. Efter bearbetning av enkätsvaren från lärare och elever fanns ett behov av att få grepp om hur eleverna tänker om själva lärprocessen, hur de uppfattar arbetsprocessen i skolan och hur de upplever sitt eget lärande utifrån denna. Några av de elever som besvarat enkäten kontaktades för en gruppintervju. 4 elever i år 5 och 4 elever i år 6 valdes ut. Val av intervjurespondenter gjordes utifrån enkätsvaren. Elever som uttryckte olika tankar om sitt lärande och motivation valdes ut, för att på så sätt få en bredare bild av elevers uppfattning om lärprocessen. Av de fyra i varje klass valdes en elev som enligt min tolkning uttryckte en förväntan på skolan som förmedlare av kunskap, där yttre motivation utgjorde drivkraften och som uppfattade möjligheten till inflytande begränsat. En elev i varje klass som visade på en medvetenhet om sin lärprocess där inflytande och inre motivation var tydlig, valdes också ut. De två andra som valdes ut i klasserna befann sig i däremellan och/ eller hade i någon kategori uttryckt en intressant ståndpunkt.

Att använda gruppintervju som metod kan av eleverna upplevas tryggt då de finns jämlika och kända respondenter i gruppen. Avsikten var att de skulle samtala med varandra och föra intervjun framåt för att få så mycket som möjligt ut från deras tankar. Intervjuerna genomfördes på en för eleverna välkänd plats, i ett grupprum på deras skola. Innan intervjun startade klargjordes syftet med att bilda intervjun och hur det inspelade materialet skulle hanteras. Jag använde mig av en intervjuguide (Se Appendix 4) där forskarfrågorna grundades sig i de valda fenomenografiska kategorierna. Intervjufrågorna var ytterligare ett planerat steg att på ett konkret sätt nå ut till respondenterna och fånga upp de undersökta fenomenen i respondenternas svar. Diktafonen användes för mitt minne och skulle endast avlyssnas av mig. Av största vikt var att eleverna skulle känna sig trygga i situationen och på så sätt våga uttrycka sig fritt. Eleverna ombads också genomföra en gemensam aktivitet och därefter redogöra för sina tankar. Uppgiften bestod i att sätta upp ord från den pedagogiska lärprocessen (Utvecklingssamtal, Redovisning, Utvärdering, Måldialog, Skriftligt omdöme, kursplanemål, Individuell utvecklingsplan, Elevinflytande, Elevens mål) så som de uppfattar den, på en lina med hjälp av klädnypor. De hade tillgång till flera lappar med samma ord. På så sätt skulle de ha möjlighet att använda ett ord vid flera tillfällen i processen. Syftet med denna uppgift var att eleverna på ett konkret sätt fick möjlighet att ge uttryck för hur de, i samtal med varandra, förstod den pedagogiska processen. När diskussionen var avslutad och orden på plats fick de förklara processen för mig. Intervjuerna varade i ca.50 minuter.

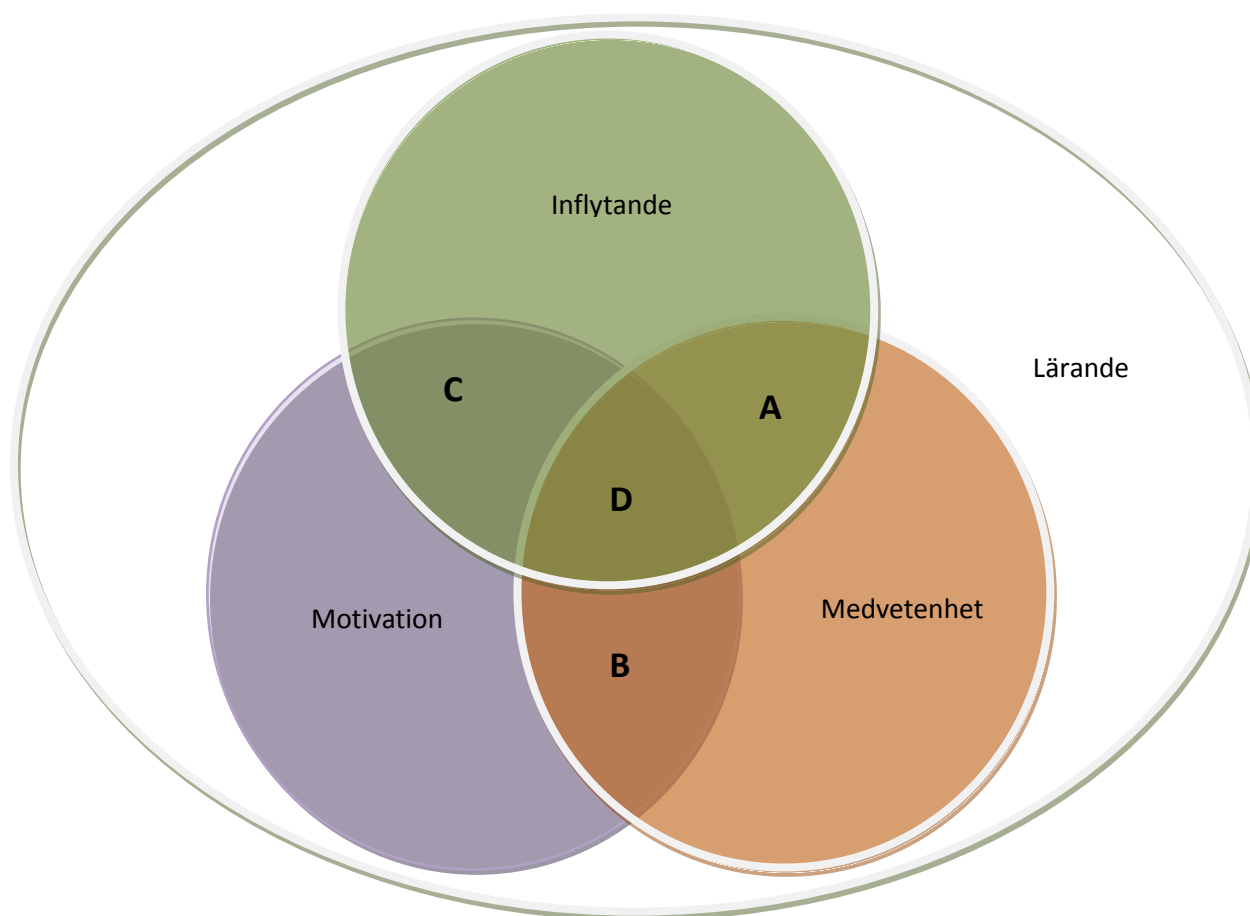
6.4 Databearbetning av enkäten och intervjuer

Samtliga elever från de båda klasserna besvarade enkäten. Samtliga av de utvalda respondenterna i intervjuerna deltog. Av 19 lärare valde 11 att besvara lärarenkäten. Samtliga elevenkäter har analyserat tillsammans oavsett klass eller skoltillhörighet. Likaså har lärarnas enkätsvar behandlats. Undersökningen har inte haft till syfte att urskilja eller jämföra de båda skolorna. Enkätundersökningens resultat analyseras utifrån den tidigare forskning och teoretiska bakgrund som beskrivs i uppsatsens litteraturgenomgång.

Intervjuerna har spelats in och transkriberats. Intervjuerna lyssnades igenom flera gånger för att sedan skrivas ner så ordagrant som möjligt. Därefter bearbetades svaren efter de fenomenografiska kategorierna (se Fig.1 s.22) I resultatdelen kopplas de båda intervjuerna samman och således också har de analyserats tillsammans. Motivet har aldrig varit att jämföra de båda intervjuerna utan snarare att tolka svaren utifrån ett gemensamt perspektiv. I analysen av intervjusvaren är utgångspunkten uppsatsens syfte och frågeställning.

6.5 Analys och tolkning av resultatet

Resultatredovisningen består av svar från elevenkäten och lärarenkäten samt elevernas svar från de båda intervjuerna. Sammanställningen och resultatet har kommit fram till genom att utgå från uppsatsens syfte och frågeställning. Elev- och lärarsvaren har analyserats utifrån en fenomenografisk metod. Syftet är att skildra olika uppfattningar av fenomen. Detta har skett genom att sammanställa enkätsvar och intervjusvar i olika kategorier. Därefter har relationer mellan svaren från eleverna och lärarna i varje kategori undersökts. Kategorierna inflytande, medvetande och motivation har analyserats och ställts mot varandra för att belysa hur de kontraherar. På så sätt tydliggörs en helhet i lärprocessen. Uppsatsens resultatdisposition grundas också på dessa kategorier. Presentationen görs utifrån mötet mellan cirklarna vilka här benämns A, B, och C. Kärnan, här benämnd D, där de tre kategorierna möts är särskilt intressant. Det är här det optimala lärandet sker. Analysmetoden åskådliggörs i bilden nedan.



Figur 2. Lärprocessen där de tre kategorierna möts, inflytande, motivation och medvetenhet.

För att bli medveten om sin utveckling och sitt lärande behöver man ha inflytande. Att vara delaktig innebär enligt *Illustrerad Svensk ordbok* (1982) att man är medverkande eller inblandad i något. När det gäller lärprocessen tolkar jag det som att eleven är ”delägare” i sin egen utveckling. Det ställer krav på inflytande. Inflytande är enligt *Illustrerad Svensk Ordbok* (1982) att ha inverkan på något och kunna påverka. Eleven är på så sätt delägare i sin egen utveckling och förväntas ges möjlighet att kunna påverka dess innehåll och riktning. För att känna lust och vilja att lära krävs motivation. Motivation kan vara av yttre eller inre karaktär. Det är den inre motivationen som skapar medvetenhet om lärandet och utvecklingen (Illeris, 2007). En metagognitivförmåga behöver utvecklas för att eleven ska bli medveten om sitt lärande. Detta kan bli möjligt när skolan skapar tillfällen till dialog i grupp och med läraren. Det förutsätter en motiverande inlärningsmiljö där eleven känner sig sedd och där respons och självreflektion får stort utrymme i processen (Dysthe, 2003). Det är enligt mitt sätt att se i kärnan D som den optimala inlärningen sker, vilket förutsätter en balans mellan inflytande, motivation och medvetenhet.

6.6 Undersökningens trovärdighet

Det finns en problematik med att applicera validitets- och reliabilitetskriterier, som främst har använts för att utvärdera kvantitativa studier, på den kvalitativa forskningen. Validitet avser huruvida en viss studie studerar det som den har för avsikt att studera, medan reliabiliteten främst avser studiens noggrannhet. För att applicera dessa kriterier på den kvalitativa forskningen bör de först definieras och anpassas till denna typ av forskning. Man talar bland annat om två typer av validitet, den interna och den externa. Den interna validiteten avser huruvida respondenternas svar verkligen stämmer överens med de tolkningar forskaren gör. Den externa validiteten avser huruvida resultaten kan generaliseras, vilket ofta är svårt att göra när man använder sig av kvalitativ forskningsmetodik. Som tidigare klargjorts, att studien inte syftar till att ge en generell bild på hur elever förstår lärprocessen utan snarare på att lyfta fram hur några elever kan uppleva och tolka den, gör att externa validitetskriterier inte är nödvändiga. Bryman talar också om intern och extern reliabilitet. Den externa reliabiliteten avser studiens reproducerbarhet. Eftersom detta kriterium förutsätter att en viss studie kan utföras vid ett nytt tillfälle och fortfarande ge samma resultat är det tveksamt om detta kan appliceras på denna undersökning. Bryman menar att detta inte är möjligt vid kvalitativa studier eftersom det är omöjligt att ”frysa” ett visst socialt sammanhang för att kunna reproducera en viss studie. Förutsättningarna för en viss social kontext förändras ständigt och resultaten blir då också annorlunda. Den interna reliabiliteten är endast aktuell då flera forskare är involverade eftersom den avser deras samsyn (Bryman, 2002).

Vid kvalitativa studier är frågan kring objektivitet ofta aktuell. Jag är medveten om att min bakgrund, min ålder samt mitt kön influerar hur jag väljer att tolka mina observationer och jag anser på så sätt att jag inte kan uppnå totalt objektivitet. Det finns flera åsikter när det gäller denna fråga. Vissa hävdar att det endast finns en tolkning av exempelvis en intervju medan

andra hävdar att det finns en legitim mångfald av tolkningar. Accepterar man att det finns en sådan mångfald blir det meningslöst att diskutera objektivitet. Det viktiga blir istället att formulera de argument som ligger bakom en viss tolkning så att läsaren kan ta ställning till dessa (Kvale, 2009).

Det är viktigt att fråga sig hur trovärdigt undersökningsresultatet är. Det kan förekomma ”reliabilitetsbrister” i enkätundersökningen som har sin grund i att respondenterna inte tolkat frågorna som de var avsett att tolkas. Detta kan i sin tur påverka respondenternas svar (Stukát, 2005).

Andra saker som kan påverka svaren är huruvida respondenterna har en dålig dag eller har annat i tankarna som kan distrahera. Ett sätt att försäkra sig om reliabiliteten i undersökningen är att ge ut enkäten vid ytterligare ett tillfälle. Johansson och Svedner (2006) menar å andra sidan att “i praktiken är reliabiliteten aldrig perfekt”.

Reliabilitet handlar om tillförlitlighet och ifrågasätter huruvida resultatet i undersökningen blir detsamma om den genomförs på nytt. Validitet ställer frågan om man identifierat det undersökningen avsåg att undersöka (Bryman, 2002).

6.7 Etiska aspekter

Jag har på följande sätt tagit hänsyn till de fyra forskningsetiska principerna (Vetenskapsrådet, 2002):

- Informationskravet

Eftersom jag valde att göra kvalitativa intervjuer/enkäter var jag medveten om att jag i förväg måste vara noga med att informera dem som ska delta i intervjuerna/enkäterna om undersökningens syfte.

- Samtyckeskravet

Jag var också tydlig med att tala om för de elever som intervjuades, att de gjorde det helt frivilligt och att de själva fick ge sitt godkännande till användning av bandspelare. Eftersom jag intervjuade minderåriga (under 15 år) såg jag till att få både deras eget samtycke och även deras föräldrars tillåtelse. För att få genomföra studien på skolorna behövde jag rektorernas tillåtelse. Dessutom informerade och klargjorde jag för berörda lärare, elever och föräldrar vad mitt projekt gick ut på och jag fick informerat samtycke från dem.

- Konfidentialitetskravet

Jag var noggrann med att samtliga deltagare i studien garanterades anonymitet och konfidentialitet. Det innebar även att jag lagrade personliga uppgifter så att de inte kunde identifieras av utomstående. Jag ändrade elevernas och lärarnas namn.

- Nyttjandekravet

De uppgifter jag har samlat in i denna studie får endast användas för forskningsändamål.

7 RESULTAT

Resultatet utgår från analyskategorierna inflytande, motivation och medvetenhet. Avsnitten presenteras utifrån de zoner där kategorierna möts och benämns A, B, C. Se Figur 2 s. 28

7.1 Inflytande och medvetenhet

Inledningsvis redovisas resultatet utifrån den zon där kategorierna inflytande och medvetenhet möts.

7.1.1 Elevinflytande

De flesta elever kopplar elevinflytande till elevrådet, klasskassan och matrådet. De uppfattar inflytande som att vara rättvis och komma överens trots intervjuarens försök att leda in samtalet på inflytande i sitt eget lärande. Min tolkning är att de har svårt att uppfatta sambandet mellan att ha inflytande i skolans lärprocess och sin egen kunskapsprocess. Eleverna tycks tro att deras möjlighet att påverka skolans planering och sin egen lärprocess är obefintlig. Det ord som eleverna hade svårast att förstå, och som var nytt för de flesta, var elevinflytande.

Cecilia: - Ha, ha... vad är de för något?

Olle: - Att vi större elever ska föregå med gott exempel...

Pär: - Jag har hört det men... elevinflytande det är väl att eleverna ska komma in från rasterna... Nä, jag vet inte.

Carl: ... Det är väl liksom att alla elever ska liksom flytta in... Ha, ha...

Vid ett förtydligande, då bara inflytande syntes, berättade intervjuaren att det kunde betyda att man som elev kan få vara med och tycka till. Elevsvaren tyder på är att de flesta eleverna kopplar elevinflytande till elevrådet, klasskassan och matrådet.

Hanna: - Till exempel när vi bestämde över, till exempel klasskassan... En vecka där eleverna får bestämma vilken mat det ska vara...

Pär: ja ... till exempel ... Skolorna får 100 000 av kommunen varje år, elevrådet...

Trots att intervjuaren försöker leda in samtalet på inflytande i sitt eget lärande är svaren av en mer praktisk karaktär från eleverna. De uppfattar inflytande som att vara rättvis och komma överens. Mitt intryck är att de har svårt att se sambandet mellan att ha inflytande i skolans lärprocess och sin egen kunskapsprocess.

Intervjuare: - På elevrådet kan man vara med och ha inflytande... Mm... kan man ha inflytande när man ska lära sig saker?

Hanna: - Ja, om till exempel när någon ska ha dator... Så måste vi bestämma vilken... Men nu turas vi om.

7.1.2 Individuella mål och måldialog

Elevsvaren visar att flertalet av eleverna tycker att de har inflytande i valet av individuella utvecklingsmål. Vilket målet blev berodde på framför allt på önskemål från dem själva och på lärarens åsikt. Flertalet nämnde också mål från läroplanen och det skriftliga omdömet som bidragande motiv till individuella mål. Denna uppfattning verkar bara delas av några lärare enligt svaren i lärarenkäterna. Denna lilla grupp lärare antydde att elevens inflytande var av störst betydelse då de individuella målen skulle skrivas. Därefter kom deras egna rekommendationer och önskemål kopplade till kursplanen som grund för skrivandet av individuella mål. Det skriftliga omdömet sågs av dessa lärare som mindre betydande. Min tolkning är att dessa lärare tycks ha en ambition att lyssna in eleverna. De ställde elevernas önskemål om individuella mål i relation till styrdokumentens mål för att visa på relevans. De flesta lärare i enkätundersökningen uppgav att målen i kursplanen hade störst betydelse i val av elevers individuella utvecklingsmål. De uppgav också att det skriftliga omdömet hade stor inverkan. Först därefter kom elevens önskan om utveckling. Min tolkning är att för dessa lärare väger kursplanen tyngst i valet av individuella mål. Föräldrarnas önskemål hade också en viss betydelse för eleverna men landade oftast på en tredje eller fjärde plats enligt elevenkäterna. De verkade vara av endast ringa betydelse för flertalet av pedagogerna.

Enligt svaren i lärarenkäten arbetar lärarna med måldialog med sina elever på båda skolorna. De samtalar och diskuterar med eleverna både enskilt och i grupp. Eleverna är delaktiga i den gemensamma måltolkningen och får möjlighet att sätta egna ord på vad som är rimligt att kunna och hur de sedan ska visa vad de lärt. De har ambitionen att synliggöra dem samt konkretisera dem tillsammans med sina elever. Min tolkning av lärarnas svar är att de vill att eleverna ska förstå åt vilket håll de ska sträva och varför.

”Diskuterar och visa, samt konkretisera och utvärdera mål och arbete. Visar på olika typer av kunskap och öppnar upp för nya perspektiv.”

”Mycket dialog... Efter lektionens eller dagens slut ber jag några elever berätta om/vad de har lärt sig.”

”Efter utvecklingssamtalen har jag lyft deras mål. De har fått berätta för varandra i liten grupp vad de har för mål. Det gör vi då och då för det är lätt att glömma av sina mål. De ger varandra tips på hur man kan nå sina mål.”

”... Vid införandet av nya moment/arbetsområden berätta varför detta är viktigt att lära sig, dels i utgångspunkt från kursplanen...”

Måldialog verkar vara något nytt för eleverna.

Olle: -Jo, vi hade en sådan ruta där föräldrarna kunde fylla i hur de kan hjälpa en.

Pär: - Man diskuterar målen..det man ska kunna.

Intervjuare: - När gör man det då?

Karin: - På utvecklingssamtalet... och klassen..

Pär: - Det är vad man ska arbeta emot den här terminen då... ja, och måldialog är vad man på utvecklingssamtalet diskuterar... ja, målet och vad man ska uppnå och sådär.

Intervjuare: - Du sa att ni pratade i klass också..

Karin: - Ja, läraren säger ..Liksom..Ibland... det ska man kunna...vad vi ska göra typ..

Intervjuare: -Är det era mål man talar om?

Pär: -.Ja, alla har ju samma mål..

En lärare ger exempel på hur hon försöker ge utrymme för elevinflytande på utvecklingssamtalen. Inför utvecklingssamtal låter hon eleverna tillsammans med föräldrarna fylla i ett papper som sedan är underlag för samtalet och den individuella utvecklingsplanen.

”Under hela samtalet är det jag och eleven som diskuterar fram målen.”

Min tolkning är att eleverna i intervjuerna visar en osäkerhet kring vad en dialog är. Måldialog är ett ord de har hört men de verkar vara osäkra på dess innebörd. Lärarna genomför måldialog för att tillsammans med eleverna göra målen i kursplanerna tydliga. Dessa samtal verkar eleverna ha svårt att koppla till sina egen utveckling och sitt eget lärande. Eleverna är deltagare i en kommunikation men verkar ha svårt att förstå att de också bär ett ansvar för att mötas i samtalet. De tycks delta i egenskap av passiva mottagare. Min tolkning är att lärarna har goda ambitioner och arbetar aktivt med elevernas delaktighet i lärprocessen. I undersökningen tycks de flesta elever ha svårt att uppfatta kopplingen mellan elevinflytande och lärprocessen.

7.1.3 Inflytande i skolarbetet

När nya arbetsområden planeras är eleverna med och gör tankekartor och kommer med förslag på hur man kan ta reda på eller lära sig saker. Likaså uttryckte lärarna en förhoppning om att eleverna skulle utveckla förmågan till ansvarstagande och inta ett demokratiskt förhållningssätt med inslag av medmänsklighet och kompromissanda. Ett par av eleverna kopplade elevinflytande till lärprocessen. De uttryckte då att de har inflytande över vad och hur de ska arbeta. Min tolkning är att de är osäkra på när och i vilken grad de kan ha inflytande i sin kunskapsutveckling.

Lasse: - Jaa, till exempel det där området...

Cecilia: - Hm ... Nästan hela tiden...

Orden redovisa och utvärdera hade eleverna i intervjuerna mött tidigare. Redovisa för dem var att visa vad de kunde inför en grupp eller klassen.

Cecilia: - Visa upp nåt... läsa upp... hm..

Pär: -Det kan va..Vi håller på i So om Europa till exempel..och då kan man berätta om Tyskland..

Många av lärarna skriver i enkäten att de arbetar med utvärdering och uppföljning av veckans arbete och av ämnesområden. Lärarna har samtal och diskussioner med eleverna både enskilt och i grupp.

”Genom den veckovisa utvärderingen där eleverna får möjlighet att reflektera över sina insatser i veckan.”

”Jag utvärderar/kommenterar barnens vecka genom att skriva på deras utvärdering.”

”Genom att inför nya arbetsområden redogöra vilka mål vi arbetar mot och sedan vid utvärderingen se huruvida målen nåddes eller ej.”

Utvärdering var naturligt att göra i slutet på veckan eller efter ett arbete avslutats, tyckte de flesta elever. Några elever berättade att de fick respons på sin veckoutvärdering, vilket de upplevde som mycket viktigt och värdefullt. Min tolkning är att eleverna verkade förstå arbetsformerna för redovisning och utvärdering. Det tycker att det är bra och bidrar till deras lärande på olika sätt. Däremot tyder elevsvaren på att den individuella målkopplingen är otydlig för dem. De verkar uppleva utvärderingen som en redovisning på vad de har gjort under veckan, hur de använt tiden och ett tillfälle att berätta om en händelse som inträffat. De har svårt att koppla i hop utvärderingen med hur väl de lyckats utifrån de mål som de själva tillsammans med lärare och föräldrar har satt upp (Individuell utvecklingsplan).

I elevintervjuerna är intrycket av att eleverna är förtrogna med arbetsformerna för redovisning och utvärdering. De berättar att redovisning är att visa upp sin kunskap. Utvärdera gör man efter avslutat temaområde eller i slutet på varje vecka. Lärarnas ambition, enligt enkätsvaren, tolkar jag som att eleverna ska reflektera över hur väl de lyckats med sina mål. Elevsvaren tyder på att de flesta uppfattar syftet med utvärdering annorlunda än lärarna. Eleverna verkar ha svårt att koppla samman utvärdering med sina egna mål.

7.1.4 Kännedom om läroplan och kursplan

Vid intervjutillfällena framkom att några elever kände till att kursplanemålen hade med läroplanen att göra. Eleverna kände till att det finns en läroplan och kursplaner enligt intervjuerna. De kände också till att lärarna just nu är i färd med att diskutera de nya kursplanerna. De tycks tro att styrdokumentet endast är till för lärarna i deras planering av lektioner. Att läroplanen och kursplanerna även vänder sig till dem upplevs som otydligt.

Pär: ..Kursplanemål?...va läskigt... kursplanemål? Det är väl kanske typ om man är social... På rasterna och sådär...

Carl: - Lärarna skulle ha nåt möte om... det var för bara några dar sen... i förra veckan, i måndags...

Hanna: - Dom talade om vilka mål som är bra för barnen, alltså inte om vad dom ska lära sig och utan vad dom ska lära dom...

Pär: - Ja, det lärarna diskuterar ... vad de ska kunna lära oss.

Hanna: - Vi ska lära oss något med NO... Om ögat eller ljus... så planerar dom vad dom ska lära sig till den här lektionen... och vad de ska spara till lite senare...

Min tolkning av elevernas resonemang är att de upplevde att kursplanen endast är riktad till lärarna som ett stöd för planering och upplägg av lektioner. De tycks tro att deras möjligheter att ha inflytande på sitt lärande är nästan obefintligt. Det visade sig också att eleverna hade svårt att hålla isär de egna målen och kursplanemålen. Att dessutom se sambandet mellan dem verkar de också ha svårt med.

Intervjuare: - Vem bestämmer målen?

Pär: kanske... vad heter han... Jan... Jan Björklund...

Carl: - ja, det är vi själva...

Hanna: - Skolstyrelsen...

Pär: - Det är väl lärarna som gör det... har jag för mig...

Carl: - Staten...

7.2 Motivation och medvetenhet

I följande avsnitt redovisas resultatet utifrån mötet mellan kategorierna motivation och medvetenhet.

7.2.1 Elevernas medvetenhet om hur de lär

Flertalet av eleverna i år 5 och 6 från de båda skolorna visar på en medvetenhet om att ”man lär sig”. Det ger de uttryck för när de besvara frågan ”hur lär du dig”? genom att de har svarat med ett jagperspektiv. ”Jag lär mig bäst...” är min uppfattning att de har förstått att ”man lär sig själv”.

”Jag lär mig bäst när man gör olika grejer och använder olika metoder.”

Några ger exempel på individuella inlärningsstrategier medan andra uttrycker olika sätt som de använder för att lära mer. Min tolkning är att de har insikt i hur man kan utveckla sin kunskap. Många av eleverna menade att de lärde sig bäst genom att lyssna. Det är viktigt att lyssna koncentrerat och intensivt. Någon uppgav att det bästa sättet att lära sig är att föra anteckningar när man lyssnar. En elev uttryckte att han lärde sig genom att ställa frågor. En liten grupp av eleverna menar att de lär sig genom information från böcker, datorn, Tv, radio och andra människor.

“... Tv, människor som fröken/lärare och föräldrar.”

“Jag ser på faktafilmer, läser faktaböcker och är med på lektionerna.”

En liten grupp av eleverna lär sig bäst genom att läsa faktatexter långsamt, använda sig av nyckelord och göra ett ”eget arbete”. En elev berättar att hon lär sig bäst om hon får ha olika infallsvinklar på det hon lär sig genom att använda olika metoder. Att träna lite då och då, jobba ostört och koncentrerat, skriva ner, forska på datorn, läsa uppgifter noga är andra inlärningsstrategier som elever nämner i enkäterna.

Bland eleverna fanns några som tycks lägga ytterligare förväntan på att det är skolan/läraren som ska ge dem kunskap. Min tolkning är att de uttrycker ett passivt förhållningssätt till lärprocessen i sina svar. De besvarar frågan ”hur lär du dig”? genom att berätta att de utför det som förväntas av dem och var någonstans inläring sker.

“Jag gör uppgifterna jag ska göra.”,

”Jag går i skolan och gör läxorna hemma.”

Intressant att notera är att det var bara en lärare som angav att elevens förståelse av att man lär sig själv och för sin egen skull är en viktig förmåga att utveckla.

”... Förstår att de lär för sin egen skull, ej för mamma/pappa/lärare.”

Att kunna ta ansvar för sitt arbete, sig själv och sin utveckling var en förmåga som flera lärare uttryckte.

”Ta eget ansvar...”

”Jag hänvisar till våra riktlinjer d.v.s. att de är ansvarstagande...”

Min tolkning är att lärarna verkar få elever att förstå hur lärandet går till och att man som elev förväntas vara engagerad i sitt lärande. Kanske har detta synsätt implementerats så väl hos lärare som elever eftersom det var så få lärare som tog upp det som en viktig förmåga att utveckla hos eleverna?

7.2.2 Yttre och inre motivation

Det är däremot inte säkert att eleverna uppfattar lärandets nytta och innehåll.

Motivation kunde vara en önskan om en bra framtid, ett bra jobb och bra betyg. Likaså uppgav eleverna att om lärandet upplevdes intressant och lustfyllt bidrog det till ökad vilja till att lära. Andra faktorer som var motivationshöjande i lärprocessen var att få arbeta med ett specifikt arbetsområde eller arbetssätt. Flera elever uppgav två eller flera motiv som gav dem drivkraft i deras lärande.

De flesta av eleverna uttryckte att en önskan om en bra framtid var det som drev dem vidare i läroprocessen. Önskan om bra betyg och arbete är yttre motivation, enligt min tolkning. Det tyder på en målsättning.

”Så att jag får ett bra jobb och bra betyg förstås.”

”För att jag vill bli framgångsrik.”

En relativt stor grupp bland eleverna härleder sin motivation till ett specifikt ämne eller arbetssätt. Det är en yttre motivation då eleverna beskriver en önskan om att använda ett särskilt redskap eller arbeta på ett sätt de redan är bekanta med, enligt min tolkning.

”När vi har ett område i skolan och ska ta reda på mer information om en specifik sak.”

”Jag vill lära mig mer om de olika europeiska länderna.”

”Sättet man lär sig på datorn.”

”Svenskt arbete/(Noveller) är skit kul!”

Att lärandet är intressant och lustfyllt är det också några av eleverna som uppfattar som betydelsefullt. Det är en inre motivation då de beskriver en känsla hos den enskilda individen.

”Om det är kul så vill man lära sig mer.”

Några elever kände sig motiverade när de upplevde en känsla av att lära vidare eller kände att de kommit igång och kunde fokusera på sitt arbete. Utmaningar och att inneha kunskap om det man håller på med kunde också upplevas som motiverande. Det är uttryck för inre motivation, en känsla av att veta och kunna.

”Roligare och roligare utmaningar.”

”Jag tycker att det är kul att lära mer saker.”

”När jag gjort några tal eller sidor i matteboken eller något annat ämne.”

Endast en elev i enkätsvaren uttryckte respons och uppmuntran som motiverande för lärandet.

”När jag får beröm och blir peppad då vill jag lära mig mer.”

7.2.3 Att se och bli sedd

Enligt min tolkning av lärarenkäterna finns det en stor medvetenhet hos lärarna om att ”se” sina elever både verbalt, i handling och i skrift. Vad jag förstår utifrån intervjuerna upplever eleverna det positivt och att det gör att dom trivs.

”Om man liksom klarar det och hon säger...åh, men gud jättebra! Typ alla säger jättebra gjort...”

”Det känns skönt.”

Det verkar som att de flesta elever har svårt att uppfatta lärarnas förhållningssätt som att de försöker inge motivation för fortsatt utveckling. Jag tolkar elevenkäterna som att eleverna tycks ha svårt att se sambandet mellan respons och uppmuntran, och sin egen kunskapsutveckling och sitt lärande.

Intervjuare: - Att arbeta med kamrater... Kan det vara motiverande för att vilja lära sig mer?

Pär: - Det beror ju på... Du sa kamrater va? Ja om man är bra kompisar kanske det kan vara det...

Carl: - Jag vill inte jobba med kamrater...

Lasse: - Jag tycker det är jobbigt att arbeta med andra...

Cecilia: - Jag tycker det är kul att arbeta med kamrater... Fast det är bra att få arbeta själv ibland...

Min tolkning är att skolan verkar fokusera mycket på ett individuellt lärande. Eleverna upplever samarbete som ett sätt att utföra något tillsammans där det är produkten och att bli färdig som styr. De motivationsredskap som lärarna beskriver i lärarenkäterna är varierande. Genom att visa på olika vägar att nå målen med hjälp av olika infallsvinklar och undervisningssätt anser ett par av lärarna att de bidrar till att eleverna vill lära mer. Ytterligare ett par av pedagogerna motiverar sina elever genom att väcka deras intresse och låta dem använda sina sinnen.

”Jag försöker variera arbetssätten. Whiteboard, Powerpoint, bilder, musik m.m.”

”Jag jobbar mycket med att fokusera på deras nyfikenhet. Jag tar t ex. med mig en korg med olika svampar. De får använda känseln, lukten och synen.”

”För att motivera skolarbetet använder jag mig även av projektion, har ett bildspel eller filmsnutt för att sedan knyta an till det vi arbetar med.”

”Studiebesök är också viktigt, att lära sig saker i en annan miljö än i skolan.”

Pedagogerna beskriver flera olika metoder som de använder för att visa på elevens framgång och utveckling. Portfoliepärmen utgör en viktig del i hur eleven går framåt och följer målutvecklingen anser flera utav dem, dels genom sina egna förutsättningar men också utifrån de pedagogiska planeringarna i temaarbeten som är förankrade i målen i kursplanen.

”Använder oss utav portfolio. Gör tankekartor ibland före och efter arbetsområden.”

”Genom portföljen där de samlar olika viktiga dokument som visar när de lärt sig eller gjort framsteg”

”Visar på vad de redan kan och vad som är nästa steg, bl.a. med portföljen.”

”Jag använder Fronter till att dokumentera läsutvecklingen, barnen spelas in och kan sedan själva lyssna på sin läsning.”

Ett par av lärarna beskriver i lärarenkäten hur de använder sig av den Individuella utvecklingsplanen för att visa på en kunskapsutveckling.

”Genom att eleverna alltid har sina IUP-mål framför sig på sin anslagstavla och att de har i genomsnitt 2,5 lektioner i veckan avsatta för arbete mot IUP-målen.”

“Kunskapsuppföljning som går igenom med eleverna både gemensamt och enskilt, IUP.”

” När de nått ett mål skriver de i sin målbok datum och målet. De tar en fotboll (i papper) skriver datum och klistrar på sitt mål och sätter upp fotbollen i fotbollsmålet (som finns på väggen i klassrummet). Då blir det väldigt tydligt och synligt.”

7.2.4 Måluppfyllelse

Enligt enkätsvaren uttrycker de flesta elever att de vet att de uppnått sina individuella mål när läraren berättar det för dem eller när det frågar läraren. De kunde också få bekräftat att de nått målet genom att lyckas på prov. Några uttryckte att om de jobbade bra så kommer de att nå målen. Min tolkning av deras svar är att de har svårt att uppfatta varför de ska lära. De är mottagare av kunskap, vilket innebär att läraren ger signal om när man lyckats.

”Fröken XX berättar om jag har nått mina mål och det berättar hon på utvecklings grejen, vad det nu hette nu ingen...”

”När min fröken säger att jag har gjort det.”

”Man känner det på prov och läxförhör”

Min tolkning är att eleverna har svårt att själva utvärdera sina egna mål trots att de verkar insatta i innebörden av den individuella utvecklingsplanen. En elev gjorde en koppling till sina mål i den individuella utvecklingsplanen.

“För jag kollar och följer mina mål på papper och ser att jag utför dom på rätt sätt.”

Några av eleverna uttrycker i enkäterna en känsla för när de uppnått sitt individuella mål. De upplevde att de förstått och att det gick lättare. Några tycker dessutom att de känner en större säkerhet inför nya uppgifter. Elevernas svar tyder på att de har tagit skolans lärprocess till sig och gjort den till sin egen. De ”äger” processen och förstår sin egen kunskapsutveckling och sitt lärande.

”Att det blir mycket lättare att förstå saker”

“När jag känner mig säker”

”Jag vet när jag nått mitt mål”

Ett par uttryckte att de hade uppnått målet eftersom de hade tagit stort ansvar, strävat och kanske nått till en gräns och utifrån det kände en inre förnöjsamhet. Dessa elever är målorienterade utifrån ett ”görandeperspektiv”. De utför det som förväntas och uppfattar lärprocessen som ändlig. Dessa elever är på väg att koppla lärprocessen till sitt eget lärande genom att de visar på vilja att lära och tar ansvar i sitt arbete, enligt min tolkning.

“Om jag inte kommer längre så tycker jag att jag är nöjd.”

”Jag har kämpat och gjort mitt bästa hela tiden.”

Vissa elever önskade få bekräftelse utöver sin känsla av att ha uppnått sitt mål. Lärares utlåtande och respons verkar ha stor betydelse.

”Man märker ju oftast om det går bra eller mindre bra för en i skolan. Men läraren talar oftast om det för en.”

”Jag känner när det var lätt/att jag kunde det bra och när läraren säger det.”

Elevsvaren tyder på att de flesta av eleverna har svårt att förstå när de uppnått sitt mål. Det är lärarna som upplyser dem, enligt min tolkning.

7.3 Inflytande och motivation

Under följande rubriker redogörs för resultatet utifrån mötet mellan kategorierna inflytande och motivation.

7.3.1 Utvecklingssamtal och individuell utvecklingsplan

Utvecklingssamtal och Individuell utvecklingsplan var ord som att eleverna verkar vara förtrodda med, enligt min tolkning. De beskrev dem med en framåtsyftande tanke. Eleverna beskrev också hur och när det skriftliga omdömet gavs. Vidare berättade de om hur det kopplades ihop med det egna målet och den individuella utvecklingsplanen.

Pär: - Både min mamma och pappa är där... och ... man pratar om vad jag ska utveckla och vad jag gör bra..prata om mig.. Och hur jag är...

Hanna: -Man talar om vilka intressen och vad man vill bli när man blir stor och öva på dom grejerna som behöver då... Som till exempel om jag vill ... Till exempel bli en brandman... så övar jag på det som brandmän behöver...

Intervjuare: - Skriftliga omdömen... Har ni hört talas om det?

Alla: - Mmmm...

Olle: - De talar om hur det har gått och vi får dem i slutet av terminen...

Vid båda intervjutillfällena märktes det tydligt på eleverna att de förstod innebörden och tanken med utvecklingssamtalen samt arbetet med de individuella arbetsplanerna. De ser möjligheterna med sin utvecklingsplan i sin kunskapsutveckling, är min tolkning av elevernas svar. De flesta visar också att de är positivt inställda till denna arbetsform. Eleverna har också begripit att samtalen är formativa och till för dem. De verkar förstå att det är framåtsyftande och är ett redskap för att de ska kunna utveckla sitt lärande.

7.3.2 Ansvar

Att ta ansvar för sitt arbete, sig själv och sin utveckling var en förmåga som flera lärare uttryckte som viktig att utveckla hos eleverna. Lärarna visade på ambitioner till delaktighet. Eleverna ges möjlighet att påverka arbetssätt och innehåll i undervisningen för att nå målen. Det är vanligt att de får inflytande över redovisningsformer och innehåll i examinationsuppgifter och på kommande prov. De flesta av lärarna uttryckte också att det var viktigt att eleven utvecklar ett kritiskt förhållningssätt och vågar uttrycka sin åsikt. Förmåga till kreativitet, problemlösning och ta sig an utmaningar var också av stor betydelse. Några av de lärare som arbetar med målkoppling uttrycker vikten av att eleverna görs delaktiga för att känna motivation. Eleverna är delaktiga i måltolkningar och får möjlighet att sätta egna ord på vad som är rimligt att kunna och hur de sedan ska visa vad de lärt.

”Genom att införa nya arbetsområden redogöra vilka mål vi arbetar mot och sedan vid utvärderingen se huruvida målen uppnåddes eller ej.”

”Låter dem arbeta relativt fritt inom givna ramar. Lyssnar av önskemål om arbetssätt.”

”Delaktiga i planeringen.”

“Har måldialog som introduktion... Bjuder då in till diskussion, hur vi kan arbeta för att nå dit, lyssnar till elevernas förslag och går om möjligt till mötes.”

Det ska vara roligt att lära och arbetsron har stor betydelse tyckte flertalet elever vid intervjutillfällena. De uttrycker att när det är lugnt och tyst skapar det arbetslust och motivation. Eleverna uppfattar sig som delansvariga i detta avseende, enligt min tolkning.

Lärarna verkar nå sina elever i budskapet om hur man lär och att man själv måste visa på engagemang i sitt lärande. Eleverna tycks veta att de förväntas ta ansvar men de är inte helt på det klara med hur det ska gå till

7.3.3 Lust och vilja att lära vidare

Några av lärarna använder respons som ett motiveringsverktyg enligt lärarenkäterna. Att möta och ”se eleven” i deras arbete och som personer är enligt dem ett viktigt sätt att motivera eleverna. Dessa lärare menar att det är ett sätt att visa tilltro till sina elever, att de kan och kommer att lyckas. Det skapar arbetslust.

”Genom att förklara för dem att de kan, ge en utmaning att växa i...”

”Genom att dagligen se alla elever.”

”... Vara ärlig i responsen och konkret visa resultat, gärna med en mottagare.”

”Jag använder mig mycket av feedback, ger dem beröm, både direkt och ibland i samlingen då alla lyssnar. Jag tycker att det är viktigt med uppmuntran.”

”Tro på att de kan och visa det för barnen... visar dem tillit.”

Några av eleverna beskriver hur de arbetar i områden och hur flera ämnen kopplas ihop. De tycker att de lär sig bra om de får arbeta utifrån ett sammanhang och prova på olika arbetssätt.

Cecilia: - att man inte bara får en bok...

Lasse: - vi jobbar i så kallade områden... som vi försöker få in alla ämnen i och så ska vi göra olika saker... Om vi skriver .. och gör vi en scen så får vi in bilden...

Flera av lärarna knyter i enkätsvaren an sitt motivationsarbete till målen i kursplanerna. De har ambitionen att synliggöra samt konkretisera dem tillsammans med sina elever. Anledningen till det är att eleverna ska förstå varhän de ska sträv och varför. Några av lärarna uttrycker också vikten av att eleverna görs delaktiga för att känna motivation.

”Visa på målen. Sätter tillsammans upp delmål som är nåbara inom en snar framtid.”

”... Vid införandet av nya moment/arbetsområden berätta varför detta är viktigt att lära sig, dels med utgångspunkt från kursplanen...”

Att kunna visa eleverna hur de utvecklats och vad de utvecklat ser lärarna också som ett möjligt motivationsverktyg, vilket bekräftas i några svar från eleverna.

“För att det är intressant och då vill jag lära mig mer.”

”Det är intressant och lite roligt.”

Min tolkning är att det upplevs positivt och motiverande av eleverna att ta del av och samtala om konkreta exempel på hur de utvecklats.

”Ja, man kollar hur det gått... Till exempel själv och sedan ska man redovisa för fröken..”

”När man typ tittar i sin portfölj...då kan man ju se där...”

Det skapar lust och vilja att lära vidare. Lärarna har ambitionen att motivera eleverna genom att göra målen tydliga och ge eleverna inflytande i processen, enligt min tolkning.

7.4 Sammanfattning

I sammanfattningen kopplas resultatet med uppsatsens frågeställning ihop och tydliggör på så sätt vad studien kommit fram till.

7.4.1 Hur medveten är eleven om sin lärprocess?

De flesta elever förstår att de lär sig och att de själva måste visa engagemang i sitt lärande. Eleverna uttrycker att de lär sig bäst genom att lyssna. Eleverna upplever att de har inflytande när individuella mål sätts. De har också klart för sig att utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplaner är till för att främja deras kunskapsutveckling. Svaren tyder på att eleverna vet att de är framåtsyftande och redskap för att de ska kunna utveckla sitt lärande. Elevsvaren i enkäterna tyder på att de vet att de förväntas ta ansvar men saknar kunskap om hur det ska gå till. Eleverna tycks ha svårt att se hur de ska kunna ha inflytande över skolans planering och pedagogiska process. Analysen av elevernas svar tyder på att eleverna har svårt att se sambandet mellan inflytande i skolans lärprocess och sin egen kunskapsutveckling. Eleverna tycks tro att styrdokumentet endast är till för lärarna i deras planering av lektioner. Att läroplanen och kursplanerna vänder sig även till dem som elever är otydligt för dem. De verkar ha svårt att förstå vad en dialog är och vilket ansvar som vilar på dem i en sådan kommunikation. Måldialogen blir därför diffus och sambandet med den egna utvecklingen och det egna lärandet blir otydligt. De verkar uppfatta lärprocessen som delar och har svårt att ta ett helhetsperspektiv. Elevinflytande kopplas snarare till elevråd och matråd. Arbetsformerna för redovisning och utvärdering tycks eleverna ha tagit till sig. Det tycker att det är bra och bidrar till deras lärande på olika sätt. Resultatet visar att eleverna är osäkra på när de nått sitt mål. De flesta förväntar sig att lärarna ger signaler om det. Elevernas svar tyder på att de har svårt att själva utvärdera sina egna mål trots att de verkar insatta i innebörden av den individuella utvecklingsplanen. Utvärdering och måluppfyllelse har ingen naturlig koppling för eleverna. Deras tankar om utvärdering hänger otydligt i hop med hur väl de lyckats utifrån de mål som de själva tillsammans med lärare och föräldrar satt upp. Det är framför allt yttre motivation som driver eleverna att utvecklas vidare. Önskan om en bra framtid, yrke och betyg var exempel på det. Eleverna har en målsättning, men att de uppfattar lärandets nytta och innehåll som otydliga. Några få elever beskriver en inre motivation. Att ha en känsla av att komma igång, kunna fokusera, bli utmanade och att inte ha kunskap om något, är exempel som eleverna gav på inre motivation.

7.4.2 Vilka verktyg använder läraren för att medvetandegöra eleven?

Resultatet tyder på att pedagogerna har goda ambitioner och arbetar aktivt med elevernas delaktighet i läroprocessen. Lärarna gör eleverna medvetna om sitt lärande genom att föra måldialoger utifrån läroplanens mål. De önskar synliggöra kursplanemålen samt konkretisera dem tillsammans med sina elever. De vill att eleverna ska förstå varthän de ska sträva och varför. Lärarna använder också olika former av utvärderingar i samband med arbetsråden eller i slutet på arbetsveckan.

7.4.3 Vilka verktyg använder läraren för att motivera eleven?

Lärarna motiverar eleverna genom att visa elevens utveckling genom samtal utifrån bl.a. portfolion. Lärarnas avsikt med måldialoger är bl.a. är att motivera sina elever. Likaså tyder lärarsvaren i enkäterna på att det finns en medvetenhet hos lärarna om att "se" sina elever. Elevernas intervjusvar ger bilden av att de upplever det positivt och gör att de trivs. Lärarna visar också eleven tilltro genom ökat ansvar. Lärarna bekräftar eleverna genom att ge dem beröm och respons.

8 DISKUSSION

Diskussionen består av fyra delar. I den första delen diskuteras resultatet och kopplas till den tidigare forskning som presenterat i inledningen. Därefter kommer en metoddiskussion som tar upp undersökningens svagheter och begränsningar. Diskussionen avslutas med mina egna tankar och reflektioner i ämnet som vuxit fram under arbetets gång samt ideer om fortsatt forskning och utveckling för att närma sig det optimala lärandet (se Figur 3 s. 53).

8.1 Inflytande, medvetenhet och motivation utifrån ett helhetsperspektiv

I följande avsnitte förs ett resonemang utifrån de fenomenografiska kategorier som undersökningen baserar sig på. Resultatet kopplas samman med de styrdokument som skolan har att förhålla sig till och tidigare forskning. Diskussionen förs med strävan efter en dialektisk förståelse i den pedagogiska processen med inriktning på helhetssyn och kollegial samsyn.

8.1.1 Delaktighet förutsätter sammanhang

Resultat tyder på att eleverna förstår att de förväntas ta ansvar men de har otillräcklig kunskap om hur det ska gå till. Eleverna tycks vara förtrogna med arbetsformerna för utvecklingssamtal och individuell utvecklingsplan. Likaså tyder svaren på att eleverna vet att de är framåtsyftande och är redskap för att de ska kunna utveckla sitt lärande. Eleverna antyder i sina svar att de uppfattar styrdokumentet som verktyg för lärarna i deras planering av lektioner. Att läroplanen och kursplanerna vänder sig även till dem som elever är otydligt för dem.

Enligt min tolkning, verkar eleverna själva ovetande om vilka möjligeter till inflytande de förväntas ha över skolans planering och lärprocess. Elevinflytande kopplas snarare till elevråd och matråd. Att ha inflytande på elevråd och matråd, där konkreta frågor rör utemiljö, meny, trivsel och pengar, ligger eleverna närmare. Det kan också vara så att elevinflytandet är lättare att påvisa för eleverna och att skolan har lagt stor vikt vid de demokratiska principerna just där.

Enligt lärarnas enkätsvar har de för avsikt att motivera sina elever genom måldialog och ge eleverna inflytande över sitt lärande. De har svårt att förstå vad en måldialog är och drar inga paralleller mellan samtalet och sin egen utveckling och sitt eget lärande. Orden måldialog och elevinflytande verkade inte var bekanta för eleverna. Kan det vara så att eleverna alltför sällan ges utrymme att diskutera dessa begrepp? Kan det vara så att de sällan diskuterar läroplanens mål i förhållande till sitt eget lärande? Är möjligheten att få vara delaktiga i hela skolans

lärprocess begränsad? Enligt Selberg (2001) är det en förutsättning för att eleven ska få ett helhetsperspektiv på processen. Min tolkning är att de har svårt att se alla delar i den pedagogiska processen som en gemensam process. De uppfattar det skriftliga omdömet, måldialog, utvecklingssamtal och individuella utvecklingsplanen m.m. som separata delar. Hur arbetar skolan med att tydliggöra helheten i lärprocessen?

Att vara delaktig i sitt lärande och i sin utveckling är en rättighet enligt läroplanen. Selberg menar att ett meningsfullt lärande innebär att eleven har inflytande i hela lärprocessen (se bild på s. 19). Det är kanske så att skolan har lagt stor vikt vid det skriftliga omdömet och utformandet av individuella utvecklingsplaner eftersom det är relativt nya arbetsformer i skolan. Hur de hänger samman med resten av den pedagogiska processen har möjligen framgått otydligt. Selberg (2001) anser att de nationella styrdokumenterna är transparenta vad gäller innehållet av ett kunskapsområde, vilket ger pedagogerna och eleverna möjlighet att välja arbetsområde. Det som är och har varit styrande är de lokala kursplanerna som är utformade på respektive skola. Kan det vara så att de är utformade enligt modell efter tidigare läroplaner och en gammaldags kunskapssyn? För att möjliggöra elevinflytande skulle skolan eventuellt arbeta fram temaområden och ta tillvara den relativt stora friheten i det centrala innehållet i Lgr 11.

Intressant är att eleverna upplever att de har inflytande när individuella mål sätts, en uppfattning som de flesta lärare inte tycks dela. Detta skulle kunna uppfattas som skendemokrati där eleverna tillfrågas medan lärarna bortser från deras synpunkter och utgår från sin egen bedömning där kursplanen väger tyngst. För att eleven ska kunna utveckla insikter och tillit till sin egen förmåga skulle det kunna vara en god idé att utgå från elevens egna tankar och önsknings. Resultat tyder i viss mån på att det endast var några få lärare som hade ambitionen att lyssna in eleverna först och därefter ställa deras önskemål om individuella mål i relation till läroplanens mål.

Eleverna tycks veta att de har nått sitt mål först när läraren berättar det eller om de lyckas på prov. Det är så de flesta elever får veta att de lyckats i sin måluppfyllelse, enligt min tolkning. Är målen för otydliga, för högt satta eller är det ett för stort krav att vänta sig att elever i åldern 11-13 år klarar att göra en bedömning av sina mål? Små barn har inget utvecklat abstrakt tänkande. De tänker genom att utföra handlingar. På sikt kan de uttrycka att de vet hur de ska göra och därför vet hur de ska lära, skriver Kullberg (2004). Kanske behöver elever i dag träning i att diskutera förväntningar och bedömning utifrån kursplanemålen. Det skulle möjligen behövas ett kollegialt samtal om samsyn på processen och dess stegring för att skapa trygghet hos eleverna.

Mitt resultat tyder på att eleverna verkade förstå arbetsformerna för redovisning och utvärdering. Eleverna verkar däremot ha svårt att uppfatta den individuella målkopplingen i utvärderingarna. Kanske är det så att ordet utvärdering förekommer så ofta och i så många sammanhang i skolan i dag att det blir otydligt för eleven vad syftet är med utvärderingarna. Är det ämnesområdet eller lärandet i förhållande till målet som ska utvärderas? Är det upplevelsen eller hur väl elevens förväntningar införlivades?

8.1.2 Ett medvetet lärande skapar motivation

I undersökningen gav elevsvaren en bild av att det framför allt var yttre motivation som drev dem till att utvecklas vidare. Önskan om en bra framtid, yrke och betyg var exempel på det. Eleverna har en målsättning men de är osäkra på lärandets nytta och innehåll, enligt min tolkning. Eleverna befinner sig i det skuggade området mellan två av cirklarna, område B (motivation och medvetande,) enligt analysbilden i inledningen av resultatdelen (se figur 2 s.28).

Stensmo (2000) skriver att inre motivation i lärande är förknippat med djupare processande och mer engagemang. Med en inre motivation följer ett mer personligt förhållningssätt till uppgiften vilket i sin tur leder till att elevens prestationer blir mer föremål för självbedömning. Vilka förutsättningar ger skolan/lärarna för att sådana processer ska få grogrund?

Något som eleverna vid intervjutillfällena berättar att de upplever som bra är konkreta tillbakablickar på sin utveckling.

” A...När man typ tittar i sin portfölj....då kan man ju se där..” (Portfolio).

Likaså visar lärarna i sina svar att det finns en medvetenhet hos dem om att ”se” sina elever.

”Visar på vad de redan kan och vad som är nästa steg bl.a. Med portföljen.”

”Jag använder Fronter till att dokumentera läsutvecklingen, barnen spelas in och kan sedan själva lyssna på sin läsning.”

Eleverna tycks uppleva det positivt och gör att de trivs. Det gäller för pedagoger att uppmärksamma de stunder när vi ser att ett barn tänder till. Det syns i ögonen när man har kul och är engagerad, (Kernell, Skolvärlden 2010).

Vid intervjutillfällena ansåg sig de flesta elever inte bli motiverade av samarbete med kamrater eller lärare. Kan det vara så att skolan fokuserar mycket på ett individuellt arbetssätt? Det blir produkten som blir styrande, inte dialogen. Motivation är något som vi skapar gemensamt, menar Håkan Jenner (2004). Han ger uttryck för det pedagogiska mötet. Pedagogik handlar om att skapa delaktighet och motivation. Motivation är inte en egenskap som antingen finns eller inte hos eleven. Vidare menar Jenner att pedagogens uppgift, så långt det är möjligt, är att försöka se världen med elevens ögon, ett så kallat perspektivskeende. Det handlar om att se eleven där denne befinner sig utifrån sammanhanget med rådande samhällsvärderingar, organisationskultur (skolkultur) och vardagskultur (hemmet).

En avgörande faktor för motivationen hos eleven är huruvida skolan lyckas skapa tillfälle som stimulerar till aktiva processer i grupp, enligt Dysthe (2003). Det är i själva kärnan (se figur 2, s. 28) där alla tre cirklarna (motivation, inflytande och medvetenhet) möts som lärande och flow kommer till stånd, enligt min uppfattning.

Skolans mål är att varje elev ska utveckla förmåga att själv bedöma sina resultat och ställa egna och andras bedömningar i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna. Något som eleverna i undersökningen upplever som motiverande är konkreta tillbakablickar på sin utveckling. Detta är ett motivationsredskap som många av pedagogerna använder. Lärares uppgift enligt den nya läroplanen *Lgr11* är att stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan. Läraren är också skyldig att organisera och genomföra arbetet så att eleven upplever att kunskap är meningsfullt och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt. I undervisningen ska läraren ge eleverna ett ökat eget ansvar samt successivt ge eleverna fler och större självständiga uppgifter. Läraren ska utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring.

Behovet hos eleverna att få bekräftelse är särskilt stort i den ålder respondenterna befinner sig. Därför är min tolkning att trots att några elever kan känna att de lyckats genom upplevelsen av större säkerhet och förståelse inför ny problemlösning, har de en önskan om respons från läraren. De elever som menar att de tar ett stort ansvar och löser problem utifrån sitt bästa, tolkar jag som elever som är på väg att förstå sin egen lärprocess. De behöver uppmuntras att reflektera och se möjligheter.

8.1.3 Medvetenhet om sitt lärande förutsätter dialog

Enligt den sociokulturella synen på lärandet börjar det effektiva lärandet när eleverna träffas och för en dialog med varandra. Först då befasts deras kunskap (Strandberg, 2006).

Mitt resultat visar att ett fåtal elever upplever sig motiverade att samarbeta med kamrater eller lärare. Kan det vara så att skolan har fokuserat mycket på ett individuellt lärande? Att eleverna upplever samarbete som ett sätt att utföra något tillsammans? Det är produkten och att bli färdig som styr. Dialogen i klassrummet är av stor betydelse för att utveckla de metakognitiva förmågorna hos eleverna. För att mötas i tankar och dialog behövs handledning och samtalsledare. Genom dialogen transformeras och bearbetas information till kunskap. Vygotskij menade att dialogen och samspelet är centrala begrepp i allt lärande. Det sociala samspelet är drivkraften. Samspelet mellan den vuxnes kunnande och elevens nyfikenhet är grunden för barnets utveckling av medvetenhet och kontroll över sin egen kunskap. Dialogen och reflektionen tillsammans med eleverna bör därför få större utrymme. Vygotskijs begrepp ”den närmaste utvecklingszonen” syftar på den skillnad som uppstår i mötet mellan elevens tankar och lärarens kunskaper i dialogen. Att i måldialog ta fasta på ”elevens närmaste utvecklingszon” och utarbeta realistiska mål som eleven beräknas nå inom en snar framtid är en möjlighet att utveckla den metakognitiva förmågan hos eleven (Vygotskij, Bråten, 1998). Detta har några få lärare i undersökningen tagit fasta på och vill utveckla, enligt min uppfattning.

Med det flerstämmiga klassrummet menas ett klassrum där lärarens röst bara är en av mängden röster som förekommer i klassrummet. Ett klassrum där alla får säga sitt och där

man lär av varandra, och där språket hela tiden står i centrum för lärandet, (Dysthe, 1997). Elevernas svar i undersökningen tyder på att de har en oklar bild om vad en dialog är och vad det innebär att vara deltagare. Deras möjligheter till medansvar och delaktighet i den pedagogiska processen blir därför otydlig. Kan det vara så att lärarna har en för hög nivå i sina samtal med eleverna? Hur lägger de upp undervisningen för att utveckla elevernas medvetande om sitt lärande? Vilka ingångar har de till ett processinriktat lärande? Att genomföra metakognitiva dialoger med eleverna hjälper dem att bli mer medvetna om hur de lär sig. Detta sker i form av de didaktiska frågorna vad, hur och varför. Syftet med dessa dialoger är att eleven både reflekterar för sig själv över hur hon/han har gått till väga och sedan kommunicerar sina tankar till omgivningen (Brown & Ferrar, Bowman, enligt Korp, 2003).

Kent Larsson skriver i sin avhandling *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet* (2007) om demokrati och samtal i samhällsundervisningen. Det han fokuserar på är elevers delaktighet, lärande genom samtal och klassrumsklimat. En av de saker som Larsson kom fram till var att i ett klassrum med en aktiv dialog mellan elever och lärare ökade elevens intresse för ämnet, liksom deras lärande. Han poängterar även vikten av att dialogen har ett syfte som alla är medvetna om, och att alla samtalsparter ska känna att lärandet är meningsfullt (Larsson, 2007).

Ett argument för ett dialogiskt klassrum är att det stärker lärandet, att man med hjälp av dialogen lär sig mer om sig själv sina egna tankar och sin omvärld (Dysthe, 1997).

8.2 Avslutande reflektion

Att lära innebär ett inre skapande. Detta inre skapande förutsätter att eleven blir berörd och delaktig. Motivationen till att lära ökar om eleven får möjlighet att vara med och påverka det man ska arbeta med och hur det ska ske. För att bli delaktig krävs att eleven ges möjlighet att förstå läroplanens pedagogiska process och applicera den på sitt eget lärande. När elever själv deltar och är involverade i sitt lärande utvecklar de kunskaper och färdigheter som de nationella målen strävar efter (Selberg, 2001). Förutsättningen är att föräldrar, som förväntas stötta sina barn, blir införstådda med skolans kunskapssyn och arbetssätt.

Skolan skulle kunna "bjuda in" till samtal om vad elevinflytande är och vilka förväntningar som ställs på eleven. Denna diskussion kan vara lämplig att föra kollegialt på skolan med utgångspunkt från läroplanens första delar där det entreprenöriella lärandet beskrivs. När sedan samtalet tas upp om delaktighet med eleverna och föräldrarna kan skolan förhoppningsvis presentera en gemensam bild av hur processen förs lokalt med samsyn och utvecklingsmöjligheter. Det är av stor vikt att skolan blir tydligare med hur den pedagogiska lärprocessen ser ut och visar på vilka möjligheter och förväntningar styrdokumentet ställer på föräldrarna som vårdnadshavare.

I *Lgr 11* presenteras ett centralt innehåll och kunskapskrav i varje ämne, till skillnad från den tidigare läroplanen *LPO 94*. Båda dessa läroplaner har samma kunskapssyn. I och med *Lgr 11* införs också ett nytt betygssystem. I egenskap av lärare och rollen som koordinator av implementeringsarbetet med den nya läroplanen *Lgr 11* i den kommun där jag arbetar, är intrycket i samtal med kollegor och föräldrar att de vill se den nya läroplanen som en uppstramning och att den tydligt ska visa vad eleverna ska kunna och vad som ska läras ut. Kan det vara så att de inte har frigjort sig från tidigare kunskapssyner där läraren var förmedlare av kunskap och där eleven den passiva mottagaren? Lärarna är också skyldiga att skriva skriftliga omdömen i varje ämne varje termin. Det kan då finnas en fara i att för stort fokus sätts på stoff och färdigheter istället för att diskutera hur undervisningen ska möta eleverna i deras lärande. Debatten och kritiken mot skolan under de senaste åren har presenterat brister i ämneskunskaper hos eleverna. Kursplanernas centrala innehåll och kunskapskraven kan därför tolkas som att de ska bockas av vilket i sin tur kan leda till enbart en summativ bedömning av elevernas kunskaper.

I den nya läroplanen beskrivs ett entreprenöriellt lärande där målsättningen för elevernas kunskapsutveckling är att de ska kunna lösa problem och omsätta idéer i handling på ett kreativt sätt. Varje elev ska kunna ta ett personligt ansvar för sina studier och sin arbetsmiljö samt successivt utöva ett allt större inflytande över sin utbildning. I läraruppgiften ligger att svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetsätt, arbetsformer och undervisning. Tillsammans med sina elever ska läraren planera och utvärdera undervisningen (*Lgr11*). Det är också lärarens uppgift att genom sin formativa bedömning av elevens utvecklade förmågor möta eleven i dennes tankar om fortsatt lärande.

Att lära innebär att våga och vilja. För att våga och vilja krävs tilltro till sin egen förmåga. Denna förmåga kan utvecklas då eleven känner sig sedd av kamrater och vuxna. Alla människor trivs när de blir bekräftade och får uppmärksamhet. Det ställer också krav på läraren att tydligt visa vad som förväntas av eleven (Kernell, 2010). Positiva tankar och positiva förhållningssätt i undervisningen betyder mycket för lärandet och den kognitiva utvecklingen hos eleverna. Glädjen finner vi genom att engagera oss fullt ut och det är när vi är aktiva och engagerade som vi kan uppleva flow. Positiva förväntningar ger i regel positiva resultat. Det är viktigt att skolan bygger upp elevers självförtroende. Det avgörande för motivationen är i vilken mån skolan lyckas skapa en god lärmiljö och situationer som stimulerar till aktivt deltagande. Att delta i och bli uppskattad i en grupp ger motivation för fortsatt lärande (Dysthe, 2003).

Resultat tyder på att det finns ett behov av att ta fasta på begreppen helhetssyn och samsyn i skolan. Det gäller såväl undervisningssätt som organisation. Finns det möjlighet att möta elever enskilt i lärandemiljön, i mindre grupper och i stor grupp? Detta behövs för att alla elever ska kunna komma till tals och bli sedda, men också för att i grupp använda dialogen för att utveckla lärandet. Det kan också vara av betydelse hur en skola är organiserad för att ge utrymme åt flexibilitet och spontanitet. Om skolan kan synliggöra hela den pedagogiska processen (se bild s. 7, Skolverkets Allmänna Råd 2008) är min uppfattning att dialog och

elevinflytande kan blir lika självklart som utvecklingssamtal och individuell utvecklingsplan för såväl lärare och elever som föräldrar.

8.3 Metoddiskussion

Eftersom uppsatsen har sin utgångspunkt i elevers upplevelse och tankar om lärprocessen var en kvalitativ undersökningsmetod det givna valet (Stukát, 2005). För att få ett brett och mer generaliserbart resultat valdes enkäten som första metod. Här fick både lärare och elever besvara enkäter för att belysa problemfrågorna, lärarperspektiv och elevperspektiv. De avslutande gruppintervjuerna hade till syfte att förtydliga och fördjupa enkätsvarens resultat.

Att låta elever besvara ostrukturerade frågor i enkäter är svårt. Fördelen med denna typ av frågor är att respondenterna ges möjlighet att utveckla och anpassa sina svar (Stukát, 2005). Risken är att svaren inte alltid blir så fylliga som man kunde önska. Det var också min erfarenhet av svaren från elevenkäterna. Tanken fanns redan innan och därför fick lärarna, som genomförde undersökningen i sina klasser, instruktionen att tillsammans läsa en fråga i taget och samtala med eleverna om vad frågan innebar. Skulle svaren skulle ha varit mer fylliga om jag själv hade genomfört enkätundersökningen i de båda klasserna? Då hade möjlighet att få insikt i hur eleverna upplevde frågorna och vad som behövdes förtydligas utifrån mitt syfte varit större. Att vara i situationen innebär också att man har större möjlighet att läsa av stämning och kroppsspråk vilket kan hjälpa till vid tolkningen av svaren. Tyvärr medgav inte tiden det, då jag själv samtidigt arbetar som lärare, då eleverna går i skolan. Glädjande var, att genom denna arbetsgång, fick svar från samtliga elever.

Lärarenkäterna var också de utformade med ostrukturerade frågor. På en konferens förklarades syfte med studien. Lärarna fick tillfälle att ställa de frågor som de upplevde nödvändiga för att besvara enkäten. En lärare ansåg att frågorna var så stora att det kändes som att skriva en egen uppsats. Förklaringen som gavs var att få in olika reflektioner från flera lärare. Genom att sedan söka ett mönster i svaren och analysera dem kan man belysa flera infallsvinklar på en fråga. Till skillnad från elevenkäterna lämnades endast 11 av 19 svar. Det berodde på olika faktorer. Ett skäl från en av lärarna var att tillfället var opassande då denna kände sig överhopad av arbete med utvecklingssamtal och skriftliga omdömen. De svar som lämnades in visar på att de lärarna var starkt motiverade att svara på frågorna. Det låg ett stort engagemang bakom orden och de visade intresse för valet av undersökningsämne. Hur hade resultatet sett ut om alla lärare hade svarat? Hade utfallet sett annorlunda ut? Ibland är det kanske lättare att beskriva hur man tycker att det borde vara än att presentera hur det förhåller sig i praktiken. Det går inte att utläsa från resultatet i undersökningen hur lärarna ställer sig till läroplanens kunskapssyn och vilket inte heller varti avsikten att ta reda på det. Tanket har funnits på om lärarnas kännedom om läroplanens kunskapssyn har haft betydelse för hur gärna de har valt att svara på enkäten. Det kanske också kan ha haft betydelse hur de har svarat?

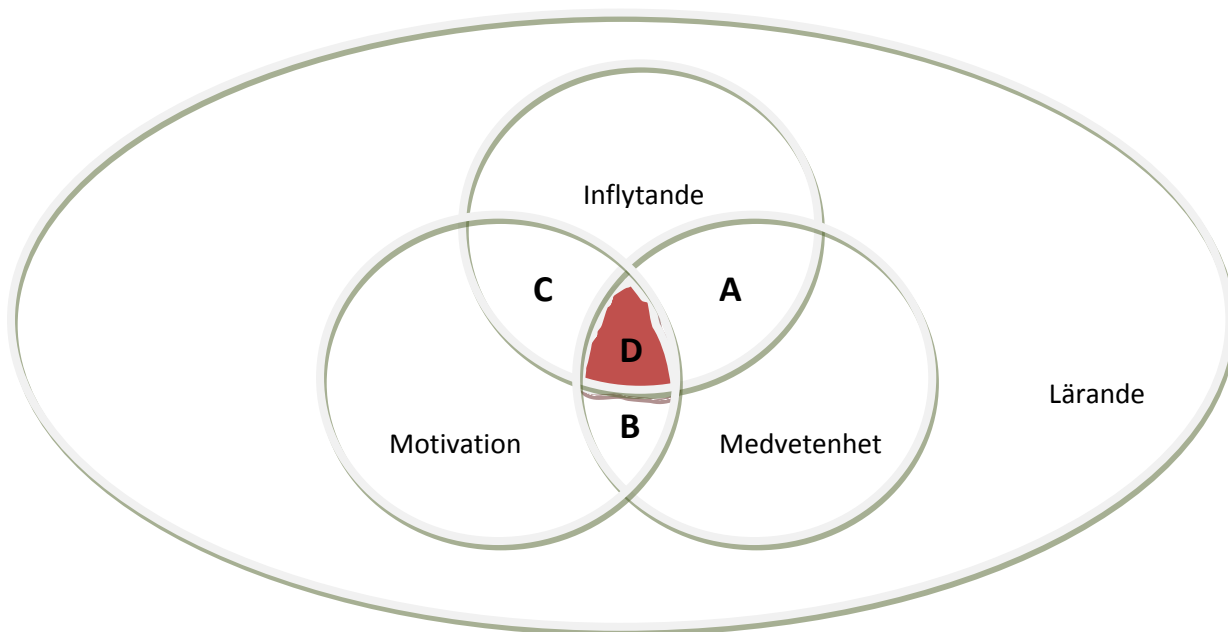
Möjligheten att få in svar från samtliga lärare hade troligtvis varit större om enkäten hade besvarats vid ett och samma tillfälle så som eleverna gjorde. Kanske hade observationer av måldialog och utvecklingssamtal tillfört undersökningen en annan dimension? Dessa tankar finns en möjlighet att använda vid fortsatt forskning i ämnet.

Gruppintervjuer genomfördes på båda skolorna. Eleverna i den ena gruppen var betydligt mer talföra. Samtalet mellan eleverna flöt på. Den andra gruppen sa inte så mycket men de gav uttryck åt tänkvärda reflektioner. Tanken fanns att göra en ny intervju med några andra elever för att få ett större material att analysera. Efter genomlysning av intervjuerna ett antal gånger och efter transkriberingen av dem på papper gav elevsvaren trots det ett rikt innehåll åt analysen. Varför blev intervjuerna så olika? Eleverna befann sig i en för dem känd miljö och med kamrater som de var förtrogna med. Deras relationer dem emellan var för mig okänd, vilket kan ha betydelse för hur gärna man vill tala i en intervju, likaså kan dagsformen och närliggande händelser också spela in (Kvale, 2009).

Att använda observationer som metod kan vara på sin plats om man vill gå vidare utifrån denna undersökning. Genom observationer kan man ta reda på vad som faktiskt sker i lärprocessen och inte bara vad eleverna och lärarna säger att de gör. Fördelen med observationer är att både verbala och icke-verbala beteenden kan studeras. Genom observationsmetoden kan man få kunskap direkt hämtad från sitt sammanhang, vilket är en fördel i jämförelse med enkäter och intervjuer. Den metoden är dock mycket tidskrävande och kräver en mycket genomtänkt metodik. Detta utrymme i tid och arbete ansåg jag inte fanns. (Stukát, 2005).

8.4 Fortsatt forskning

Är en motiverad elev mer medveten om sitt eget lärande? Är en medveten elev mer motiverad i sitt lärande? Det är frågor som skulle vara intressanta att undersöka med avstamp i den här uppsatsen. Denna uppsats har haft inriktning på att studerat hur motivation, inflytande och medvetenhet samverkar med varandra. Vad som nu skulle vara intressant att forska vidare om är hur lärandet kan få bästa möjliga förutsättningar genom att hitta metoder för att utveckla ”kärnan” där tre kategorier möts (se figur 3 nedan, kärnan benämnd D). I anslutning till det skulle det vara intressant att studera hur lärare använder sig av betyg och bedömning som pedagogiskt verktyg. Vilka arbetsformer använder lärare för att utveckla den kognitiva förmågan hos eleven? Finns det någon progression i metoden utifrån elevens utvecklingszon? Det står klart uttryckt i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr 11) att skolan ska sträva efter att varje elev utvecklar förmåga att själv kunna bedöma sina resultat. Eleven ska kunna ställa egna och andras bedömningar i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna. Finns det ett pedagogiskt användningsområde för bedömningen som verkar för att främja den enskilde elevens lärande? Hur involveras elever och föräldrar i bedömningsprocessen? Eleverna ska ha ett reellt inflytande över arbetssätten, arbetsformerna och stoffet (Skolverket, 2007). Bedömningen av elevernas kunskaper ska relateras till det som ingått i undervisningen. I detta arbete behöver eleverna blir införstådda med målen som uttrycks i såväl läroplaner som kursplaner. Kriterierna för bedömningen ska tydligt framgå. Att ge omdöme och beröm är viktigt men för att detta ska verka som en *formativ bedömning* behöver eleven ta emot informationen och ha möjlighet att använda den för att förbättra sina prestationer (Pettersson, 2007).



Figur 3. Lärprocessen där D utgör det optimala lärandet

LITTERATURFÖRTECKNING

- Ames, Carole. (1992). Classrooms, goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Aspán, Margareta. (2005). *Att komma till sin rätt* Stockholm: Pedagogiska institutet.
- Bryman, Alan. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder* Malmö: Liber AB.
- Dalin, Per. (1994). *Utbildning för ett nytt århundrade* Stockholm: Liber.
- Bråten, Ivar. (1998). *Vygotskij och pedagogiken* Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga. (1996). *Det flerstämmiga klassrummet: att skriva och samtala för att lära*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga. (2003). *Dialog, samspel och lärande* Lund: Studentlitteratur.
- Flavell, John. H. (1992). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. I: T. O. Nelson (red.), *Metacognition – core readings* (s. 3-8). Boston: Allyn & Bacon.
- Fortbildning AB. (2010). *Från planering till skriftliga omdömen Del 3: Svenska, språk och So Stockholm*: Fortbildning AB.
- Giota, Jonna. (nr 4 2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling: en litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, ss. 279-305.
- Gärdenfors, Peter. (2011). Skolans strukturer dödar elevernas motivation *Skolvärlden* 1/2011
- Hwang, Philip. & Nilsson, Björn. (2003). *Utvecklingspsykologi* Stockholm: Natur och Kultur.
- Illeris, Knud. (2007). *Lärande* Lund: Studentlitteratur.
- Illustrerad Svensk Ordbok*. (1982). Stockholm: Natur och Kultur.
- Imsen, Gunn. (2006). *Elevers Värld*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, Håkan. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Jernmyr, Bo.,Olsson, Per-Olov.,Törnert, Roger. & Åkesson, Maria. (1999). *Problem Baserat Lärande* Värnamo: Ekelunds Förlag AB.

- Johansson, Bo. & Svedner, Per-Olov. (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen* Uppsala: Kunskapsförlaget.
- Johnsson Jähnke, Petra. (2010). Gör eleverna delaktiga I sitt lärande *Grundskoletidningen* 6/10.
- Kernell, Lars-Åke. (2010). *Att finna balanser* Lund: Studentlitteratur.
- Kernell, Lars-Åke. (2010). Elevernas inre motivation- nyckel till lärandet *Skolvärlden* 7/10.
- Korp, Helena. (2003). *Kunskapsbedömning: hur, vad och varför* Stockholm: Myndighet för skolutveckling.
- Kullberg, Birgitta. (2004). *Lust- och undervisningsbaserat lärande- ett teoribygge* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, Steinar. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Kent. (2007). *Samtal, klassrumsklimat och elevers delaktighet*: Örebro: Örebro universitet.
- Linder, Anne. & Breinhild Mortensen Stina. (2008). *Glädjens pedagogik* Lund: Studentlitteratur.
- Maltén, Arne. (2003). *Att undervisa- en mångfasetterad utmaning* Lund: Studentlitteratur.
- Marton, Ference., Hounsell, Dai. & Entwistle, Noel. (1986). *Hur vi lär* Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Moreau, Helena. & Wretman, Steve. (2006). *Individuella utvecklingsplaner och allmänna råd* Solna: Grundskoletidningen/Fortbildningsförlaget.
- Nelson, Thomas. O. (1992) *Metacognition – core readings*. Boston: Allyn & Bacon.
- Nelson, Thomas. O. & Narens, Louis. (1994). Why investigate metacognition? I: J. Metcalfe & A. P. Shimamura (red: er), *Metacognition: Knowing about knowing* (s. 1-25). Cambridge: Bradford Books.
- Newton, Douglas P. (2003). *Undervisa för förståelse- Vad det är och hur man gör det* Lund: Studentlitteratur.
- Patrick, Brian C., Hisley, Jennifer., Kempler, Toni. & College, Goucher., (2000). *What's Everybody So Excited About?: The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality*. Journal of Experimental Education, 00220973, Spring (2000) Vol. 68, Issue 3 Database: Academic Search Elite
- Petterson, Agneta. (2007). (red) *Sporre eller otyg - om bedömning och betyg*. Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Pettersen, Roar. C (2010). *Lärandets hur* Lund: Studentlitteratur.

Pramling, Ingrid. (1987). *Vad är metakognition?* Rapport från Pedagogiska Institutionen Göteborgs Universitet. Nr: 22:1987: 07.

Pramling Samuelsson, Ingrid. & Asplund Carlsson, Maj. (2003). *Det lekande lärande barnet* Malmö: Liber AB.

Selberg, Gunvor. (1999). *Elevinflytande i lärandet - En studie om vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant arbete.* Doktorsavhandling, Luleå tekniska universitet, Institutionen för pedagogik och ämnesdidaktik.

Selberg, Gunvor. (2001). *Främja elevers lärande genom elevinflytande* Lund: Studentlitteratur.

Skolverkets Allmänna Råd. (2001). *Utvecklingssamtal och skriftlig information* Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2002). *Grundskolan Kursplaner och betygskriterier 2000* Västerås: Fritzes.

Skolverkets Allmänna Råd. (2008). *Den individuella utvecklingsplanen med skriftliga omdömen* Stockholm: Fritzes.

Skolverkets Stödmaterial. (2009). *IUP-processen –Arbetet med den individuella utvecklingsplanen och det skriftliga omdömet* Stockholm: Fritzes.

Skolverket. (2010). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshem.* Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Starrin, Bengt. & Svensson, Per-Gunnar. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* Lund: Studentlitteratur.

Strandberg, Leif. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar.* Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Steinberg, John. (2008). *Professionella samtal- konsten att leda utvecklingssamtal i skolan* Malmö: Greerup Utbildning AB

Steinberg, John. (2007). *Skolans nya syfte* Örebro: Tryckverkstan

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

Stensmo, Christer. (2000). *Ledarstilar i klassrummet.* Lund: Studentlitteratur.

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

Säljö, Roger. (2005). *Lärande i praktiken ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Utbildningsdepartementet (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet: Lpo 94*. Stockholm: Fritzes.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisksamhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Källor från Internet

International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, (2004) Elsevier Ltd.
<http://www.sciencedirect.com/science/referenceworks/9780080430768>

National Encyklopedin (2010).kognition (2011-01-22) <http://www.ne.se/kognition>

National Encyclopedia (2010) .meta-(2011-01-22) <http://www.ne.se/meta->

Skolverket (2006). *Skolverkets lägesbedömning 2006. Förskola, skola och vuxenutbildning*. Stockholm: Fritzes. Hämtad från Internet (2011-02-04)
http://www.skolverket.se/content/1/c4/73/41/Lagesbedomning_2006.pdf

Sveriges Kommuner och Landsting (2011) *Synligt lärande-presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Stockholm: Sveriges Kommuner och Landsting Hämtat från Internet (2011-12-14)
http://www.skl.se/vi_arbetar_med/larande_och_arbetsmarknad/skola_och_forskola/forskning/synligt-larande.

Appendix 1- Elevenkät

Namn: _____ Klass: _____

1. Hur lär du dig?

.....
.....
.....
.....
.....

2. Vad får dig att vilja lära mer?

.....
.....
.....
.....
.....

3. Fyll i de punkter som har påverkat val av IUP-mål.

Sätt en 1 för det som betytt mest, 2 för det som betytt näst mest osv.

- Läraren
- Kamrater
- Mål från Läroplanen
- Mina föräldrars önskemål
- Det skriftliga omdömet
- Jag själv
- Annat: Vad? _____

4. Hur vet du att du nått dina mål?

.....

.....

.....

.....

.....

Lycka till!/ Ulrika

Appendix 2- Lärarenkät

Namn: _____

1. Ge exempel på hur du motiverar dina elever i skolarbetet?

.....
.....
.....
.....
.....

2. Ge exempel på hur du försöker göra eleverna medveten om sin egen kunskapsutveckling?

.....
.....
.....
.....
.....

3. Fyll i de punkter som har påverkat val av IUP-mål.

Gradera dem från 1 och uppåt, där 1 betyder mest avgörande.

- Eleven bestämmer själv.
- Kamratinflytande
- Mål i Läroplanen
- Föräldrarnas önskemål
- Det skriftliga omdömet.
- Annat: Vad? _____

4. Ge exempel på hur du ger utrymme till elevinflytande i kunskapsprocessen?

.....
.....
.....
.....

5. Vilka förmågor anser du att eleven bör ha utvecklat innan de lämnar år 6? Ge exempel.

.....
.....
.....
.....

Tack för hjälpen!/ Ulrika

Appendix 3.- Brev till elevernas föräldrar

Hej!

Mitt namn är Ulrika Eirefelt och jag är Grundskollärare 1-7. Jag håller just nu på att slutföra min Mastersutbildning i Didaktik. Som slutuppgift skriver jag en uppsats på 15 poäng. Jag har valt att fokusera min undersökning på elevens läroprocess och syfte är att ta reda på hur elever uppfattar att de lär sig och vad som får dem att vilja lära. Klassen har tidigare fått svara på en enkät. Nu önskar jag fördjupa min studie och vill intervjua några elever i grupp. Jag skulle därför vilja be om ditt barns hjälp att delta på denna gruppintervju. Intervjun är frivillig, men det skulle vara till stor hjälp för att utveckla min studie. Eleverna som deltar i undersökningen kommer givetvis att bli anonyma i min uppsats. Det är endast jag som kommer att ha tillgång till intervju svaren.

Med vänliga hälsningar

Ulrika Eirefelt

P. S. Om ni har frågor kan ni kontakta mig på följande sätt:

Mob.0709-847 481

ulrika.eirefelt@gmail.com

Lämna till lärare senast måndagen den 7 februari

.....

Jag godkänner att mitt barn deltar på gruppintervju.

Förälder

Elev

Tack för hjälpen!

Appendix 4. – Intervjuguide

Intervjuguide utifrån forskningsfrågor

Forskningsfrågor

1.

Hur erfar eleverna skolans pedagogiska process?

2.

Vilka möjligheter till inflytande har eleverna på sitt lärande?

3.

Vad motiverar eleven till vidare lärande?

Intervjufrågor

* *Samtal* om orden:
Individuell Utvecklingsplan,
Utvecklingssamtal, Utvärdering,
kursplanemål,
måldialog, Individuellt mål,
inflytande, redovisning.

* Låt eleverna diskutera och *beskriva* processen.

Hur är ni med och bestämmer i processen? När och Vad?

Vad gör din lärare för att du ska få lust att lära mer?

- Hur påverkar arbetsron?

- Om du får samarbeta, kamrater, läraren?

- Uppmuntran?, Respons? Positivt bemötande?