

Nyfikenhet i skolans värld

Vad elever i montessoriklass beskriver som
lustfyllt lärande

Mari Smeds

Institutionen för pedagogik och didaktik

Självständigt arbete 15 hp AN

Didaktik

Magisterprogram i didaktik (60hp)

Vårterminen 2014

Examinator: Lena Geijer



Stockholms
universitet

Nyfikenhet i skolans värld

Vad elever i montessoriklass beskriver som lustfyllt lärande

Mari Smeds

Sammanfattning

Studien har genom intervjuer i fokusgrupper undersökt vad elever i montessoriklass erfar som lustfyllt i sin lärmiljö. Elevernas svar har satts i relation till den forskning som finns kring motivation och framgångsfaktorer för lärande samt till montessoripedagogiken.

De teorier som studien utgår ifrån är olika motivationsteorier, teorier relaterade till motivation samt montessoripedagogik. Även framgångsfaktorer för lärande beskrivs. Tillvägagångssättet i analysen av fokusgruppsintervjuerna har inspirerats av fenomenografisk metodansats. De två forskningsfrågor som studien ger svar på är vad elever på mellanstadiet och högstadiet, i de undersökta montessoriklasserna, framför som orsaker till att de känner nyfikenhet att lära sig mer i skolan, samt vilka av dessa faktorer som är kopplade till montessoripedagogikens principer, och om de går att överföra till all undervisning. Resultatet av studien visar att eleverna pekar ut läraren som viktig för huruvida de ska känna nyfikenhet och lust i lärandet. Förutom läraren anser eleverna att variation, konkret materiel, meningsfullhet, atmosfär i klassrummet, elevinflytande, samarbete med kamrater, flow och metakognition har avgörande betydelse för hur de upplever arbetet i skolan. Elevernas svar är relativt samstämmiga med de framgångsfaktorer för lärande som presenteras i studien. Det som utmärks som en skillnad är att miljön tillskrivs en större betydelse inom montessoripedagogiken än inom forskningen kring framgångsfaktorer för elevers lärande. Även lärarens roll i klassrummet skiljer sig åt. För den som vill öka elevernas lust att lära i skolan finns forskningsresultat som är tillämpningsbara i alla typer av klassrum och för att se praktisk tillämpning av de framgångsfaktorer som redovisas i studien rekommenderas ett besök i montessorimiljö.

Nyckelord

Nyfikenhet, lust att lära, motivation, livslångt lärande, framgångsfaktorer för lärande, flow, embodied education, montessoripedagogik.

Kapitel 1 Bakgrund	1
Inledning	1
Om motivation, flow och lusten att lära	1
Syfte och problem.....	3
Kapitel 2 Teoretiskt perspektiv	4
Min utgångspunkt	4
Motivationsteorier	4
Andra teorier relaterade till motivation	8
Montessoripedagogik	9
Kapitel 3 Tidigare forskning	12
Framgångsfaktorer för lärande	15
Kapitel 4 Metod	21
Urval	22
Genomförande.....	23
Materialbearbetning	23
Tillförlitlighetsfrågor.....	24
Etiska aspekter	25
Kapitel 5 Resultat.....	26
Beskrivning och analys av data/empiri.....	26
Kapitel 6 Diskussion.....	39
Slutsatser	39
Reflektion över forskningsprocessen.....	42
Nya frågor/vidare forskning	43
Referenser	44
Bilaga 1.....	47

Kapitel 1 Bakgrund

Inledning

I den svenska skolans styrdokument LGR11, lyfts uttrycken ”lust att lära” och ”ett livslångt lärande” fram (Skolverket, 2011, s 7, 10, 13) samt att skolan ska stimulera elevernas nyfikenhet (Skolverket, 2011, s 9). När jag får höra att barn redan på vårterminen i ettan tycker att skolan är tråkig, väcks min egen nyfikenhet kring vad elever upplever som lustfyllt. Om man observerar ett litet barn när det leker slås man av vad koncentrerad barnet kan vara på att lösa en uppgift – gång på gång prövar barnet sig fram, väldigt envist och metodiskt. Det verkar vara något inom barnet som driver det framåt, en naturlig nyfikenhet, som får det att inte ge upp utan att hela tiden pröva på något nytt. Något händer under skoltiden som gör att den naturliga nyfikenheten släcks.

Idag, i Sverige, talas det allt mer om att skolans verksamhet ska baseras på vetenskaplig grund och vad säger då modern forskning om vad som får oss att känna lust, intresse och nyfikenhet?

I den kommun där jag arbetar som rektor gör man varje år en trygghet- och trivselenkät med alla barn i grundskolans årskurser 3 till 9. På skolan finns både ett traditionellt inriktat spår och ett spår med montessoriklasser. Båda spåren har klasser F-9 och det är därför spännande att jämföra hur eleverna svarar på kommunens frågor kring trygghet och trivsel och se om det finns skillnader mellan spåren. En av frågorna i enkäten är ”Skolarbetet gör mig så nyfiken att jag får lust att lära mig mer”.

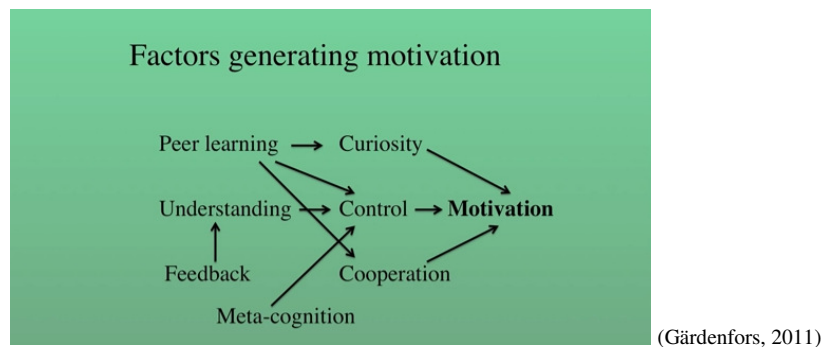
Tre saker blir tydliga i analysen, generellt sett:

1. De elever som känner lust att lära sjunker i antal med stigande ålder.
2. Det finns en korrelation mellan att känna nyfikenhet i skolan och att känna sig trygg i skolan.
3. Elever som går i montessoriklass svarar mer positivt på frågan om skolarbetet gör dem nyfikna att lära sig mer, än de elever som går i de traditionella klasserna.

Fenomenet jag vill undersöka är vad montessorielever erfar som lustfyllt i sin lärmiljö, dvs vad det är som gör att de svarar som de gör på kommunens enkät. Jag vill också sätta elevernas svar i relation till de forskningsresultat som finns kring motivation och framgångsfaktorer för lärande och till sist skulle jag även vilja koppla detta till texter skrivna av Maria Montessori.

Om motivation, flow och lusten att lära

Peter Gärdenfors, professor i kognitionsvetenskap vid Lunds universitet, berättar i TED-talks worth spreading (YouTube, 2011) vad som påverkar en elevs motivation och ritar följande bild:



Gärdenfors (2011) hänvisar till Jerome Bruner och identifierar tre viktiga källor till att känna motivation. Den första är vår medfödda nyfikenhet, det andra är känslan av kontroll (att man känner sig kompetent) och det tredje är önskan om samarbete eller ömsesidighet. De andra faktorerna som syns på bilden är också viktiga och har visat sig stödja de tre faktorer som har med nyfikenhet, kontroll och samarbete att göra. Förståelse, är viktig för att man ska kunna känna sig kompetent och ha kontroll, och för att hjälpas till förståelse behöver eleven lärare som ger rätt sorts feedback. Peer-learning, att elever tar hjälp av varandra i sitt lärande, tillfredställer både nyfikenheten, önskan om samarbete samt ökar känslan av kontroll. Slutligen har metakognition visat sig vara av betydelse för motivationen och riktigt varför det är så menar Gärdenfors inte är riktigt klarlagt, men hans hypotes är att om man vet syfte och mål och reflekterar över sitt lärande så påverkar det känslan av kontroll och således motivationen.

I en forskningsöversikt från Vetenskapsrådet (Giota, 2013) belyses olika faktorer för barns lärande, som individualisering, elevers motivation, elevinflytande, delaktighet och eget ansvar mm. Den utveckling som har ägt rum i Sverige efter andra världskriget på skolans område har inneburit en strävan efter att ha en sammanhållen, allmän skola – en skola för alla – där alla klasser har kommit att ha en varierad sammansättning av elever med olika förutsättningar och behov. Detta i sig har inneburit att undervisningen måste anpassas och begreppet individualisering har betonats i våra läroplaner sedan början av 60-talet (Giota, 2013).

Världens största forskningsöversikt om vad som påverkar elevers studieresultat – Visible Learning, a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement (2009) – av John Hattie, är en kvantitativ studie och har syftat till att få fram vilka faktorer som är av betydelse för elevers studieresultat. Det är en typ av effektforskning som enligt Jan Håkansson, fil.dr. och universitetslektor i pedagogik vid Linnéuniversitetet i Växjö, både har för- och nackdelar. Fördelarna handlar om enhetliga mätmetoder, att kontrollgrupper använts och att en stor mängd data gör att generalisering är möjlig, medan nackdelarna handlar om att forskningen är snäv och bara tittar på ämneslärande, men inte studerar djupgående processer om vad som egentligen händer i ett klassrum (Håkansson, 2011). Det Hattie kommer fram till är att påverkansfaktorer med hög effektstorlek för elevens lärande, handlar alla om att synliggöra lärandet, som att eleven har kännedom om sin förmåga i förhållande till målet, att det finns möjlighet för elever att ha snabbare studiegång, att uppförandet i klassrummet är gott, att läraren är tydlig och använder formativ bedömning mm.

Mihály Csikszentmihályi är professor i psykologi och har genom sin forskning kring motivation och kreativitet kunnat konstatera att både barn och vuxna har lättare att lära om vi känner motivation och flow, dvs om vi uppslukas av det vi gör, om tidsuppfattningen försvinner och vi försjunkar i

koncentration. En känsla av tillfredsställelse infinner sig efter att vi har känt flow eftersom det innebär att hela vår uppmärksamhet, känslor, tankar och önskningar har varit i harmoni med varandra. Motsatsen till flow är när vi känner oss splittrade, dvs inte känner samband mellan det vi känner och tänker, mellan vilja, motivation, fokus och koncentration (Røsstad, 2006).

Vad skolan gör med barns naturliga nyfikenhet kan således belysas från många olika håll och i ljuset av olika teorier. I de stora forskningsöversikterna framgår att det finns mycket forskning och att både skolforskare, motivationsforskare, lärare, neurologer har tankar och teorier om det område jag försöker närma mig. Ingenstans finner jag dock elevernas röster.

Syfte och problem

Syftet med undersökningen är att ta avstamp i verkligheten hos eleverna i montessoriklasserna för att undersöka vad de anser främjar nyfikenheten och lusten att lära i skolan, då de svarar mer positivt på kommunens trygghet- och trivselenkät i jämförelse med sina jämnåriga kamrater i de traditionella klasserna. Elevernas svar kommer att sättas i ljuset av såväl modern forskning kring framgångsfaktorer för lärande som montessoripedagogiken för att se om det finns lärdomar att dra som kan inspirera all verksamhet på skolan.

Mina forskningsfrågor, som jag önskar få besvarade genom studien, är:

1. Vad framför elever på mellanstadiet och högstadiet, i de undersökta montessoriklasserna, som orsaker till att de känner nyfikenhet att lära sig mer i skolan?
2. Vilka av dessa faktorer är kopplade till montessoripedagogikens principer, och går de att överföra till all undervisning?

Kapitel 2 Teoretiskt perspektiv

I kapitlet *Teoretiskt perspektiv* beskrivs först min egen teoretiska grund, därefter olika motivationsteorier och andra teorier relaterade till motivation samt montessoripedagogik. Antalet teorier och sätt att se på motivation och vad som uppmuntrar elevers lärande i skolan kan tyckas stort, men det är ett medvetet val att presentera en bredd i hur man kan se på motivation i skolan, för att bättre kunna förstå elevernas svar.

Min utgångspunkt

När jag ska försöka närma mig vad eleverna uppfattar som lustfyllt i lärandet måste jag kunna föreställa mig saker och ting ur elevperspektiv och försöka förstå vad som ligger bakom elevernas uttalanden. Det eleverna säger är beroende av den kontext som de befinner sig i och jag tolkar svaren utifrån mina erfarenheter och min syn på tillvaron. Det kan därför finnas fog för att definiera min egen utgångspunkt.

Min grundsyn vilar på tankar som att människan har en fri vilja och att alla människor har en önskan eller ett behov att växa, lära sig mer och förverkliga idéer och intressen, men även att den sociala miljön man växer upp i påverkar vem man blir. Människan är aktiv och meningssökande och vill därför tolka, systematisera och ordna sina uppfattningar om omvärlden. Dessa tankar finns inom det fenomenologiska och det humanistiska perspektivet (Imsen, 2010), men jag har också en grund i konstruktivistiska teorier – både kognitivt och sociokulturellt perspektiv när jag ser på lärande. Det är barnet själv som i social interaktion bygger upp sin kunskap och sig själv som människa, men man kan också skönja gemensamma drag, både fysiska – som att barnet oftast lär sig krypa innan det kan gå, och psykiska – som att barn i en viss ålder ”kan själv” eller börjar intressera sig för något speciellt. Konstruktivismen ser lärande som en meningsskapande process, där tidigare erfarenheter spelar en stor roll och där den som lär sig måste vara aktiv. Helhet och sammanhang är viktigt i konstruktivistiska synsätt och kunskaper kan inte mätas på ett objektivt sätt utan finns i ett visst sammanhang (Jönsson, 2012). Jag började denna uppsats med att beskriva den naturliga nyfikenhet och drivkraft som verkar finnas hos barn. Denna drivkraft tänker jag mig som biologisk, men att den kan uppmuntras eller förstöras av de vuxna som omger barnet när det är litet, eller av miljön i skolan, när barnet blivit lite äldre.

Motivationsteorier

”Motivation handlar om hur känslor, tankar och förnuft flätas samman och ger våra handlingar färg och glöd” (Imsen, 2010, s 457). Imsen fortsätter att förklara begreppet motivation med att det är de känslor och förväntningar som föregår en handling och som sedan följer med när vi utför handlingen och som därefter färgar minnet av den utförda handlingen. Giota (2013) menar att

motivation är ett svårdefinierbart begrepp, eftersom det har så mycket olika innebörder och omfattar inre processer som är svåra att få grepp om, t ex vilja, behov, motiv, intressen mm. Etymologiskt kommer ordet från latinets "movere" som betyder att röra sig. Med begreppet motivation vill man förklara vad det är som får människor att röra sig, eller bete sig, på ett visst sätt. Enligt Skolverket är det just uppgiften att stödja och stimulera elevernas motivation som lärarna upplever som det allra svåraste i läraryrket (Skolverket, 2003 i Giota, 2013).

Det finns många fler teorier kring motivation än vad som beskrivs i detta arbete, t ex tidiga perspektiv på motivation, som "volition" eller vilja samt motivation som instinkt. Psykoanalysens betraktande av motivation som psykisk energi, eller drifter, som strävar efter jämvikt med mera (Giota, 2013). Vanligtvis skiljer man mellan primär (biologiskt betingad) och sekundär motivation (formad av social och kulturell inlärningshistoria). Nyfikenhet, dvs ett behov av att undersöka sin omgivning, anses tillhöra de grundläggande biologiska behoven (NE, 1994).

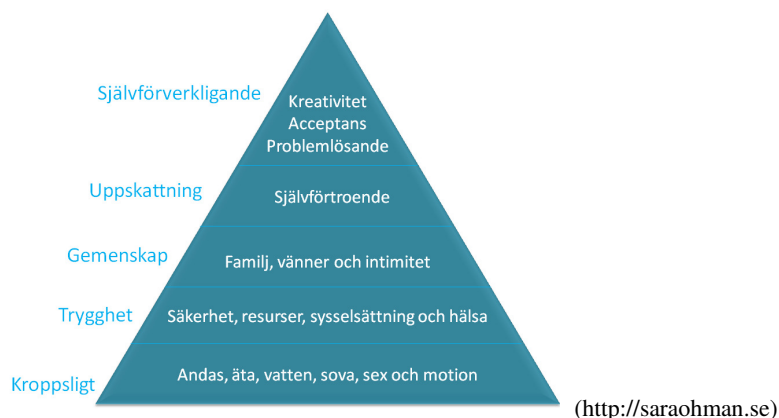
Man brukar skilja mellan inre och yttre motiv. Inre motiv är en sorts naturlig motivation som kommer inifrån och hålls igång av ett intresse för själva saken, innehållet eller handlingen. Det känns skojigt och därför meningsfullt. Yttre motivation är när det som håller igång handlandet eller lärandet kommer utifrån i form av belöning, eller önskan att uppnå något. I skolan vill vi att eleverna arbetar och lär sig på grund av den inre motivationen, vilket inte alltid är fallet. Ofta är det den yttre motivationen som dominerar (Imsen, 2010).

Elevernas inre motivation gentemot skolarbetet lyfts fram då forskningsresultat visar att det är denna typ av motivation som stödjer ett långsiktigt och högt kvalitativt engagemang i lärandet. Det är också denna sorts motivation som har värdesatts i våra läroplaner (Giota, 2013).

Behovsteorier

Murray, amerikansk psykolog, kom fram till 20 stycken generella kategorier av behov som han ansåg låg bakom allt mäskligt beteende. Av dessa anses 10 stycken ha fundamental betydelse – behovet av kärlek, trygghet, ömhet, uppskattning, oberoende, nya och varierande upplevelser, goda prestationer, socialt accepterande, självaktning och gemenskap (Giota, 2013).

Marslow presenterade en behovshierarki där de mest primära behoven återfinns i den nedre delen av pyramiden. Däremot menade inte Marslow att alla behov på en nivå måste vara uppfyllda för att man ska kunna tillfredställa ett behov på en högre nivå. Behov på olika nivåer kan alltså framträda samtidigt och behoven får inte ses isolerade från varandra utan måste ses i ett sammanhang (Imsen, 2010). Marslows behovsteori knyter an till utvecklingspsykologin och att människans behov ser olika ut i olika utvecklingsstadier. Marslow menar att ett barn som inte mår bra har svårt för att lära men att beteenden alltid måste sättas i samband med situationen eftersom det kan finnas flera förklaringar till ett beteende (Giota, 2013; Imsen, 2010).



Deweys undervisningsteori, menar Giota (2013), bygger på att finna barnets behov och intressen och låta dessa blir motorn i inläringen. Dewey menade att barnet når kunskap genom att vara aktivt – learning by doing – med något som slukar dess intresse. Eleven är alltså själv delaktig i sin egen inlärningsprocess genom att uppleva, samla erfarenheter och successivt förstå samband. På liknande sätt menar Bruner att eleven ska lära sig genom att upptäcka – learning by discovery – och genom att vara aktiv (Imsen, 2010).

Jerome Bruners konstruktivistiska motivationsteori menar (likt Deweys undervisningsteori) att elever engagerar sig i uppgifter och aktiviteter för att dessa är lustfyllda och upplevs som intressanta i sig och att detta är tecken på att motiven för att göra något eller målet med att göra något ligger i själva aktiviteten, liksom själva lärandet. Enligt Bruner har barn medfödda motiv för lärande och vill uppnå kunskap för kunskapens egen skull (Giota, 2013). Det är när de undersöker sin omgivning och förstår allt mer som de utvecklar en inre motivation, ett begär efter mer – en nyfikenhet.

Både Dewey, Bruner och Marslow menar att barn har ett aktivitetsbehov och att detta behov har stor utvecklingspsykologisk betydelse genom hela skolåldern. Dessa teorier speglas i Lgr 62 och Lgr 69 (Giota, 2013).

Målteorier

Motivationsforskningen blev från och med 70-talet mer inriktad på att studera vilka mål som känns angelägna för individen och vad som styr människans handlande. Denna målorientering återfinns i Lgr 80, Lpo 94 och Lgr11 (Giota, 2013).

Interaktionistiska perspektiv på motivation definierar motivation som ett flerdimensionellt begrepp som omfattar både individens uppfattning om den egna kompetensen, känslor och attityder och multipla mål (både kognitiva, emotionella och sociala mål), dvs här är elevens utveckling satt i ett sammanhang där personligt relevanta mål, känslor och föreställningar om sig själv samverkar för att ge motivation. Om man studerar definitionen av vissa mål som är komplexa och omfattar tillstånd av att känna nyfikenhet, glädje, energi och avspändhet, att man förstår, tänker självständigt och känner självförtroende, harmoni, samhörighet och har en positiv attityd, så är dessa känslor likvärdiga dem i en hög nivå av Marslows behovsteori eller vid tillstånd av flow eller optimal

upplevelse i Csikszentmichalyis teori om inre motivation (Csikszentmichalyi & Rahunde, 1993, i Giota 2013).

Lärandemål kännetecknas av att ansträngningen och utfallet hänger ihop och elever som strävar efter denna typ av mål behåller detta beteende över tid, vilket kan kopplas till begreppet livslångt lärande. Eleven försöker förstå, får nya kunskaper, insikter och är kreativ att finna lösningar. Med detta sätt att attackera uppgifter utvecklas den egna förmågan hela tiden (Giota, 2013).

Elever som strävar efter prestationsmål fokuserar på att klara uppgifter utan ansträngning, för att få erkännande för att de har presterat bättre än andra. Lärandet blir här ett medel att nå framgång, högre betyg etc. För dessa elever hänger den egna förmågan ihop med utfallet, vilket gör att deras självkänsla påverkas (Giota, 2013).

Studier visar att elever som har lärandemål föredrar mer utmanande arbetsuppgifter, experimenterar mer och är positiva till lärande, medan elever som fokuserar på prestationsmål undviker utmanande arbetsuppgifter eftersom det finns en rädsla att misslyckas och de använder sig av mer kortsiktiga lärstrategier, t ex memorering. Lärandemålen hänger samman med elevernas inre motivation och prestationsmålen med yttre motivation (Giota, 2013). Men i Marslows behovshierarki är ”att få erkännande” ett inre behov. En person med hög prestationsmotivation kan alltså göra sitt bästa oavsett belöning (Imsen, 2010).

Handlingsteoretiska perspektiv på motivation fokuserar på hur vi människor sätter upp mål och går tillväga för att realisera våra mål. Både Piaget och Vygotskij (Piaget & Inhelder, 1969 och Vygotskij, 1962, i Giota 2013) menade att människan skapar mening och struktur i sin värld på ett aktivt sätt och genom handling. De har olika infallsvinklar men båda betonade handling som grund för lärandet och tänkandets utveckling. Piaget (1981, i Giota 2013) menade att allt handlande motiveras av intressen och mål och att begrepp som önsknings, mening, begär och självreflektion har betydelse när målen sätts. Även i det handlingsteoretiska perspektivet samspelar människan med sin omgivning, så att både inre processer (tankar, behov, motiv, intressen och mål) och yttre processer (regler, normer och värderingar) påverkar varför en elev handlar på ett visst sätt i skolan.

Teorin för optimal upplevelse - flow

Flow underlättas av att det finns en tydlig målbeskrivning i den situation man befinner sig i och att man snabbt kan se resultat av det man gör. Om man ser resultaten kan man också förändra sitt arbetssätt. Csikszentmihalyi (2012) menar att vilken typ av feedback vi söker ofta är ointressant och att nästan alla former av feedback är njutbar om den logiskt hänger ihop med ett mål som personen har lagt energi på att nå. Utmaningen ska varken vara för stor eller för liten eftersom en för stor utmaning skapar frustration och för lite utmaning gör oss uttråkade. Csikszentmihalyi (2012) beskriver att flow är lättast att känna när man gör något man tycker om att göra, men att man kan lära sig att uppleva flow, så att det uppstår även i andra situationer. En flowupplevelse innebär att man är så koncentrerad på det man gör att allt runt omkring försvinner. Det är den koncentration som flow för med sig, tillsammans med tydliga mål och omedelbar feedback som skapar ordning i medvetandet och skapar ett njutbart tillstånd. Yttre belöningar är då ingen drivkraft, utan det är arbetet i sig som ger tillfredsställelse. Csikszentmihalyi ser också ett samband mellan flow och ökat självförtroende eftersom tillfredsställelse och känsla av kontroll gör att vi växer som människor.

För att utveckla vår förmåga att uppleva flow, menar Csikszentmihalyi att vi kan träna på att hålla vår uppmärksamhet, vårt fokus, och vi bör se till att målen är tydliga, att reglerna är klara och att vi får återkoppling på det vi gör. Vi ska ha kontroll över vår situation och ha utmaningar som matchar vår förmåga. Genom att se över dessa förutsättningar kan vi öka möjligheterna för att känna flow, vilket i sig kommer att öka vår känsla av energi och öka vår livskvalitet (Csikszentmihalyi, 2012).

Andra teorier relaterade till motivation

Kognitionsteori

Gärdenfors (2010) menar att det finns ett samspel mellan tanke, känsla och lärande och pekar på att lärande kan delas in i informellt och formellt lärande. Det informella lärandet står för det lärande vi lär oss utan att vi blir undervisade, i lek till exempel. Det formella lärande, däremot, är när vi behöver träna på något för att lära oss, vilket ofta sker i skolan. Gärdenfors vill att det formella lärandet ska låta sig inspireras av det informella lärandet och på så sätt bli mer lustfyllt. Han menar precis som Bruner och Dewey att människan föds med en naturlig nyfikenhet och lust att lära. Gärdenfors pekar också på att vi människor har intuitiv kunskap som ofta är kopplad till våra kroppar. Gärdenfors (2010) menar att kunskap konstrueras av individen i och med att man tolkar information man hör, ser eller läser, värderar den och relaterar den till kunskap, eller erfarenhet, man redan har. Gärdenfors menar att man resonerar med informationen och tar till sig den genom att strukturera om den och sätta den i ett sammanhang och att det är på detta sätt man införlivar kunskap – man lär sig. Gärdenfors menar också att mycket av den kunskap vi har inom oss är intuitiv och att denna kan förklaras ytterligare i, t ex kroppslig kunskap, som att cykla eller att kunna ett språk.

Motivation på kroppslig nivå

Lakoff och Johnson (1999) skriver i *Philosophy in the Flesh*, att vi människor bygger upp vår kunskap om världen med alla våra sinnen genom att interagera med vår miljö. Vi skapar metaforer (inre bilder) som vi har behov av när vi ska tänka logiskt och resonera kring abstrakta saker som tid, moral, orsakssammanhang mm. De ger i boken många exempel på hur vårt sätt att resonera och tänka abstrakt bottnar i vardagliga situationer som vi har upplevt med våra kroppar. Vi skiljer inte mellan vår miljö och oss själva, utan vi upplever och erfar med våra kroppar den miljö vi är en del av och våra kroppsliga erfarenheter hjälper oss att bygga upp språkliga begrepp och metaforer. Att experimentera praktiskt och låta kroppen vara aktiv är alltså avgörande för vårt resonerande, för det är när vi sorterar, kategoriserar och experimenterar som vi utvecklar vårt metaforiska tänkande. I allt lärande är det därför viktigt att inte bara utmana intellektet, utan att se till att vi även har med oss våra kroppar. Rathunde (2009) skriver om begreppen ”embodied education” och ”an embodied educational environment” som tillåter hjärnan och kroppen att samarbeta och på så sätt bilda en optimal lärmiljö. Motsatsen, disembodied education”, menar Rathunde, är det vanligaste sättet att undervisa i våra skolor idag, vilket påverkar motivationen negativt med oengagerade elever som resultat.

Montessoripedagogik

Montessoris tankar om lärande kan med lätthet kopplas både till t ex teorin om optimal upplevelse - flow, till motivationsforskning, forskning om miljöns betydelse för vårt välbefinnande, till meningssökande, till utvecklingspsykologi, sociokulturell teori om hur vi lär oss i samspel med andra, embodied education mm. Maria Montessori (1870-1952) menade att människan själv bygger upp sina förmågor, sitt kunnande, sin omvärldsuppfattning, sina tankar och sitt språk (Montessori, 1988).

Barnet

Maria Montessori menade att barnet börjar bygga upp sig själv, både fysiskt och psykiskt, direkt efter födseln och att ett barns utveckling inte är linjär, utan att den är olika intensiv i olika åldrar. Människan är social till sin natur och har därför en medfödd nyfikenhet och vilja att förstå sin omvärld och sina medmänniskor, men barnet kan naturligtvis inte detta från början, utan utvecklar en mognad allt eftersom tiden går. Barnets mognad kommer inte av sig självt, utan är ett resultat av barnets aktivitet, dvs eget handlande och erfarenheter av det sociala samspel som hela tiden pågår i familjen, skolan och samhället. Maria Montessori gjorde empiriska studier och observerade barn i lika åldrar och kom därefter till insikt om att barn passerar olika utvecklingsstadier under sin uppväxt. För att åskådliggöra dessa utvecklingsstadier ritade hon en plansch med fyra trianglar, under en livslinje, som markerar åldrarna 0-6 år; 6-12 år, 12-18 år och 18-24 år (Ahlquist, 2012). Inom de olika utvecklingsstadierna har barnen/tonåringarna sk sensitiva perioder, en slags dragning till, eller fokusering på vissa saker som intresserar dem. Montessori menade att utvecklingsstadierna visar den kunskapsutveckling ett barn genomgår om det får vistas i en kärleksfull och stimulerande miljö. Inget barn hoppar över något stadium, men åldersangivelserna är genomsnittliga och kan variera från barn till barn.

I det första utvecklingsstadiet har barnet hjälp av sitt absorberande sinne som gör att barnet med lätthet tar in allt i sin omgivning och inlemmar det i sin kropp (Montessori, 1988). De sensitiva perioderna handlar bl a om sinnenas utveckling, sinne för detaljer, sinne för ordning, språk, motorik och intresse för det sociala livet.

I det andra utvecklingsstadiet möter vi ett helt nytt barn. Nu har barnet utvecklat en god verklighetsuppfattning och den stora potentialen är föreställningsförmågan, dvs förmågan att förflytta sig i tid och rum, kunna känna hur det är att vara i en annan människas situation etc. De sensitiva perioderna i detta utvecklingsstadium handlar bl a om moralfrågor, intresse för omvärlden, abstrakt tänkande och socialt beteende (Montessori, 1988).

I det tredje utvecklingsstadiet som är lika omvälvande som det första, möter vi så tonåringen. Maria Montessori menade att sensitiva perioder under detta utvecklingsstadium är sökande efter identitet, sexualitet och ett framväxande av personlig värdighet samt ett sökande efter en plats i samhället med intresse för rättvisa och höga ideal (Montessori, 1994).

Om en ung människa under sin barn- och ungdomstid har fått utvecklas med stöd och kärlek och fått sina behov tillfredställda under respektive utvecklingsstadium, så menade Montessori att inträdet i det fjärde utvecklingsstadiet – den vuxna världen – var väl förberett och därför inte

omvälvande i sig, utan den unga människan var nu förberedd ”for his mission on earth.” (Montessori, 1994, s 93).

Miljön

Montessori ville, genom att låta barnet vara aktivt i en väl förberedd miljö, få istånd ett lärande som involverade rörelse och alla barnets sinnen, som skulle utgå från barnets nyfikenhet, intresse och inre drivkraft och som skulle syfta till att barnet blev självständigt och så småningom en väl fungerande samhällsmedlem. Montessori menade att små barn har konstruktiva krafter och att dessa måste tas omhand. ”Ett bortslösande av denna period kan aldrig kompenseras.” (Montessori, 1988, s 16-17). Montessori såg en kraft i barnet och tänkte att om alla barn fick en bra personlig utveckling, skulle barnet bli en ”ny människa” som skulle kunna forma en bättre framtid (Montessori, 1988).

Montessori tänkte att om man kan skapa en miljö runt barnen, som svarar mot deras behov och intressen (sensitiva perioder) under det aktuella utvecklingsstadiet, en sk förberedd miljö, så kommer barnen att vara aktiva och lära sig saker på ett naturligt sätt. Förberedd miljö är ett mångfacetterat begrepp och omfattar, förutom det fysiska rummet, även den specifika montessorimaterielen och organisationen i klassrummet, där tid och schema är av stor betydelse för att verksamheten ska fungera. Igenkänningen i lokalers utformning, i långa arbetspass och arbetsmateriel ska enligt Montessori skapa en ”didaktisk kontinuitet” (Ahlquist, 2012). Den fysiska miljön ska alltså vara anpassad efter barnen, med möbler i barnhöjd och redskap lämpade för en barnhand. Miljön är också välordnad, så att det är lätt för barnet att se, få överblick, hitta och välja. Allt ska vara estetiskt tilltalande och genomtänkt så att miljön speglar de behov och intressen barn och ungdomar har i de olika utvecklingsstadierna. En attraktiv miljö lockar barnen till aktivitet så att all inläring blir en naturlig process. Vissa av materielen som finns i förskolan återfinns även i skolan där barnen arbetar med dem på ett delvis annorlunda sätt. Ett yngre barn kan arbeta med någon materiel på ett ganska omedvetet sätt men ändå få en kroppslig erfarenhet, för att senare - när barnet möter samma materiel igen - få en aha-upplevelse, en insikt och först senare, när barnet har både fått erfarenhet och medvetenhet kring det som ska läras in, kan barnet få djup förståelse och nå abstraktion (Montessori, 2011).

Alla didaktiska materiel ska locka barnet till aktivitet och syftar till att barnet ska göra egna erfarenheter. Montessori ansåg nämligen att det var naturligt för barn att använda hela kroppen i inläringen, och såg det till och med som en förutsättning för lärande (Ahlquist, 2012). Hon pratar om handen som själens verktyg och som den mänskliga intelligensens verktyg (Montessori, 1988). Här visar Montessori också sin syn på att kropp och själ är en enhet i ständigt samspel. För att locka barnen måste materielen vara kompletta, hela och rena och vara framlagda på ett attraktivt sätt. De är också exponerade från lätt till mer komplext och från konkret till mer abstrakt och de är oftast självriktande – allt för att barnet ska kunna vara så självständiga som möjligt. Montessori ansåg att i den strukturerade, iordningsställda miljön får barnen sedan så mycket frihet som de klarar av. Det finns tydliga regler som ger struktur och skapar trygghet, men barnen är fria att röra sig, tala, arbeta med vad de vill, med vem de vill och hur länge de vill. Tanken är att barnen genom arbete med saker som intresserar dem och lockar dem till aktivitet ska utveckla sin personlighet, sitt ansvarstagande, sin vilja, öva upp sin koncentrationsförmåga, sin arbetscykel och så småningom bli normaliserade, dvs hitta sig själva, sitt naturliga jag, och känna sig nöjda och tillfreds. Det är viktigt

att miljön är förberedd så att barnen kan utveckla hela sitt jag, både fysiskt, psykiskt, intellektuellt, kreativt, socialt, känslomässigt och andligt, för att de ska växa sig starkare i psykisk balans och till slut bli en kraftfull individ (Montessori 1988). Eftersom det är experimenterandet i den förberedda miljön som ska utveckla barnet ska alla materiel och alla metoder som återfinns här vara sådana att de stärker barnens naturliga intressen, koncentration och självständighet (Kirkpatrick, 2008). Montessori utgår alltså från individen och att denna bygger upp sig själv genom att vara aktiv och interagera med barn och vuxna i den förberedda miljön. Det är genom att arbeta (experimentera) i frihet med saker som intresserar dem som man når målet med utbildningen, nämligen att barnet blir självständigt (Kirkpatrick, 2008). Det är också den växande självständigheten och förståelsen som gör att barnens personlighet stärks (Ahlquist, 2012).

Inom montessoripedagogiken anser man att grupperna alltid ska bestå av barn i olika åldrar med ett spann på minst tre år, detta för att barnen ska kunna se vad barn i andra åldrar arbetar med och bli inspirerade. Barn på olika nivåer kan också hjälpa varandra på ett naturligt sätt, precis som syskon i en familj, och tränar då samtidigt socialt samspel genom att sätta sig in i hur andra tänker, förklara för andra mm. När barnen ser att andra, äldre elever, håller på med samma materiel men kanske på ett mer avancerat sätt, bidrar detta till att skapa kontinuitet (Ahlquist 2012).

Alla presentationer utgår från helheten för att sedan gå till detaljer. I sin bok *From Childhood to Adolescence* skriver Montessori ”...to teach details is to bring confusion; to establish the relationship between things is to bring knowledge.” (Montessori, 1994, s 58). Ett historiskt perspektiv inom alla arbetsområden är också viktigt för att kunna se den utveckling som har skett. Montessori använder begreppet *kosmisk undervisning* för att beskriva hur ämnen ska integreras så att barnen uppfattar hur allt hänger ihop på vår jord så att de kan känna vördnad för allt levande och känna sig delaktiga av helheten. Montessori menade också att barnet bygger upp abstraktion genom att gå från det konkreta till det abstrakta (Montessori, 2011).

Läraren

Läraren ska möta barnen med värme och kärlek, visa barnen respekt, iordningsställa miljön så att barnen i trygghet kan utforska den med nyfikenhet samt att observera barnen för att kunna hjälpa och stötta dem när de behöver. För att kunna göra det måste barnet vara i frihet eftersom det är först då som barnet visar sitt inre jag och det som intresserar det. Montessori menade att läraren inte skulle undervisa, utan istället hjälpa barnet i dess utveckling (Montessori, 1988). I den förberedda miljön är allt iordningsställt för att barnet ska lyckas och man kan säga att allt arbete och allt lärarstöd handlar om att stärka barnens självständighet och personlighetsutveckling, så att de växer inombords och får med sig ett gott självförtroende till nästa utvecklingsstadium. Montessori menade att det är lärarens uppgift att förbereda miljön så att barnen hittar sådant som intresserar dem och som de kan koncentrera sig på och såg läraren som en kärleksfull handledare som ska understödja barnet när det gör egna upptäckter i den förberedda miljön. (Kirkpatrick, 2008).

Montessori uttalade sig även om livslångt lärande: ”A man who studies at the university knows that it is necessary to study all his life or study will lose all its value.” (Montessori 1994, s 92).

Kapitel 3 Tidigare forskning

Som tidigare nämnts finns det mycket forskning som försökt belägga vad som gör elever mer eller mindre motiverade i skolan. Under denna rubrik lyfts ett antal olika studier som handlar om motivation, individualisering, framgångsfaktorer för lärande samt montessoripedagogik. De studier som redovisas har antingen sitt ursprung i Sverige eller är internationella men har uppmärksammats i Sverige.

Håkan Jenner gav 2004, via Myndigheten för skolutveckling, ut boken *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling* om hur forskningen kring motivation har sett ut genom historien och där beskriver han vad som är viktigt att tänka på kring motivationsarbete med barn i skola och i behandling. Jenner menar att motivation är en fråga om bemötande, det är alltså inte någon egenskap hos individen, utan motivation är en följd av det bemötande man har fått och de erfarenheter man gjort tidigare i livet. Jenner listar tre faktorer som är viktiga för motivationen:

- Målet – ligger det innanför synranden och verkar möjligt att uppnå?
- Är målet eftersträvansvärt?
- Har jag en chans att lyckas, eller kommer jag att misslyckas?

Jenner skriver om det pedagogiska mötet, om hur viktigt det är att kunna se världen ur elevens synvinkel, vad lärarens förväntningar har för betydelse för motivationen, om individanpassning, om uppgifternas utseende mm.

Giota (2013) skriver mycket om motivation i sin forskningsöversikt *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt*, men även om olika betydelser av begreppet individualiserad undervisning eftersom det är kopplat till elevernas motivation. De senaste läroplanerna – Lgr80, Lpo94 och Lgr11 – har starkt förespråkat att undervisningen ska individualiseras, dvs utformas utifrån varje enskild elevs individuella förutsättningar, behov och intressen, men i praktiken har individualiseringen mer kommit att handla om innehåll, omfång, nivå, materiel och tempo. Forskning (bl a Carlgren, 1997; Vinterek, 2006; Hattie, 2009) har kunnat visa att denna typ av individualisering gynnar vissa elever och gör det svårare för elever som är resurssvaga. Giota menar dock att skrivningen i läroplanerna alltid har syftat till en individualisering där eleven är i centrum och att undervisningen ska utgå från elevens inre värld och erfarenheter och menar att undervisning som lever upp till den definitionen av individualisering har positiva konsekvenser både på barns kunskapsutveckling och på deras totala utveckling och att detta styrks av flera nationella och internationella studier (Ames, 1992; Deci & Ryan, 1985,1991; Deci, Koestner & Ryan, 2001; Jenner, 2004; Giota, 2001, 2002, 2006a, 2010). Andra faktorer som har betydelse för att individualiserad undervisning ska fungera optimalt för alla elever är, enligt forskning som Giota skriver om i forskningsöversikten, att det finns goda relationer mellan lärare och elever, lärarens vilja och kompetens att möta alla elever samt lärarens engagemang. Ett av målen med individualiserad undervisning är, enligt Giota, att eleverna måste få möjligheter till medbestämmande under skoltiden för att kunna utvecklas till aktiva ansvarstagande samhällsmedborgare.

För att undervisning ska vara bra måste den förändras utifrån kunskap om hur elevernas lärande går till, menar Hattie (2009) som i sin stora studie *Visible Learning* rangordnar positiva och negativa effekter på elevers studieresultat. De många faktorerna delas in i sex kategorier – eleven, hemmet, skolan, läraren, läroplanen och undervisningen – för att tydliggöra hur elevernas studieresultat påverkas. Det som Hattie betonar som viktigast för elevers lärande är en öppen och god kommunikation mellan lärare och elev kring kunskapsinnehållet, undervisningen och det lärande som pågår. Lärare bör ha en passion för utmaningar, en förmåga att skapa goda och nära relationer med sina elever, kunna hjälpa eleverna att hitta och använda varierande strategier och kunna förklara. Viktigt är också att läraren inte etiketterar eleverna, utan har höga förväntningar. Hattie menar att det är skillnaderna mellan lärarna som förklarar skillnaden i elevernas lärande. För att lyckas med uppgiften att lära måste eleverna få känna engagemang, tillfredsställelse samt ha uthållighet och dessa faktorer ökar om den återkoppling läraren ger eleverna görs på rätt sätt. Återkoppling till eleverna ska innehålla information och förståelse i relation till vad eleverna redan kan. Återkopplingen från eleverna till läraren ska resultera i förändrad undervisning så att den blir tydligare och mer anpassad efter de individer läraren försöker nå. Hattie skriver att forskningen visar på att många elever bara är fysiskt närvarande i skolan, medan de förblir mentalt frånvarande.

Håkansson & Sundberg (2013) redovisar i sin forskningsöversikt *Utmärkt undervisning – framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning* samband mellan olika undervisningsfaktorer och elevers studieresultat. De undervisningsfaktorer som har störst betydelse för lärande är interaktiva och handlar om samspel mellan lärare och elev eller mellan elever. Författarna påpekar att alla undervisningssituationer är unika, men att det ändå går att hitta vissa generella principer som återkommer och som är stabila över tid. Kännetecknande för god undervisning är att den är välorganiserad, planerad och reflekterande och förutsätter god förståelse för elevernas utvecklingsbehov. Undervisningen är varierande, utmanande och inspirerande, och uppmuntrar eleverna att bli självständiga lärande subjekt samt stimulerar elevernas kreativitet och fantasi. Nödvändiga förutsättningar för att skapa situationer där barn och elever kan lära är, enligt Håkansson och Sundberg, att eleverna är medvetna om vilka krav på handling som situationen kräver; att eleverna känner sig utmanade; att eleverna kan tolka de förväntningar som ställs mot bakgrund av vad de redan kan så att de kan uppamma tillräcklig motivation och viljekraft; samt att eleverna behöver vara medvetna om sina egna vanor och tillgängliga förmågor. Förutom detta bör eleverna lära sig tillämpa metakognitiva strategier – som är självkontrollerande och medvetna, som till exempel vara medvetna om mål och kunskapskrav, kunna formulera mål, kunna dela upp omfattande lärandeuppgifter i mindre delar och att kunna använda problemlösningstrategier, eller självvärderingar.

Nottingham (2013) har skrivit boken *Utmanande undervisning i klassrummet* utifrån forskning gjord av Dweck, Hattie och Lipman och menar bland annat att vi behöver använda oss mer av berättelse, dialog och utmaningar i undervisningen för att skapa förutsättningar som väcker och vägleder nyfikenheten och som leder till självständigt tänkande. Nottinghams ”utmaningsmodell” kretsar kring fem principer som alla har forskarstöd – Återkoppling, Ansträngning, Utmaning, Reflektion och Självkänsla.

Vad gäller forskning kring montessoripedagogiken så publicerades 2005 en studie av Kevin Rathunde i *American Journal of Education*, som jämför montessorielevers och elever i traditionell

skolas motivation och upplevelsekaraktär. Studien är inte bara jämförande vad gäller eleverna, utan även miljön, den sociala kontexten samt faktorer för att skapa en stödjande lärmiljö jämförs. Studien som omfattade två grupper av elever – en grupp av elever som gick i montessoriskolor och en som gick i traditionella skolor – som valdes ut från skolor i olika delstater i USA utifrån 11 bakgrundsvariabler för att säkerställa att grupperna var likvärdiga. Resultaten drogs ur ca 4000 signaler kring hur eleverna kände sig (ca 2500 signaler rörde elevernas skoltid) och visade att montessorieleverna rapporterade en upplevelse av betydligt högre kvalitet i jämförelse med sina jämnåriga i traditionella klasser. Montessorieleverna kände sig mer aktiva, starka, glada, avslappnade, sällskapliga och stolta när de var engagerade i sitt skolarbete i jämförelse med eleverna i de traditionella klasserna. Mätningarna visade att montessorieleverna hade en högre grad av optimal upplevelse, dvs upplevde flow i större utsträckning än i gruppen av elever som gick i traditionella skolor.

När man i studien jämförde miljön för de två grupperna konstaterades att de problem som förknippas med högstadieskolors miljö rör sig kring tre områden:

1. Det finns ett ökat avstånd i relationerna mellan elever och lärare i tidiga tonåren, då vuxenstöd är viktigt.
2. Det finns färre möjligheter att interagera med klasskamraterna, i en ålder då detta blir allt viktigare för tonåringen.
3. Undervisningen bygger ofta på ensidig kommunikation, som t ex föreläsningar trots att ungdomar kan hantera komplexa tankar och kommunikation.

Rathunde (2005) visar, precis som Hattie (2009) att betydelsen av god kontakt mellan elev och lärare och mellan elev/förälder är av stor betydelse för hur det går i skolan, men Rathunde menar också, precis som Gärdenfors (2011) att kamrater påverkar elevernas motivation mycket. Även klassrumsaktiviteterna har stor inverkan på elevernas motivation och ju äldre eleverna blir rapporterar de ett sjunkande intresse och glädje för skolarbetet. Forskare (Guthrie & Davis, 2003; Mac Iver, Ung & Washburn, 2002, i Rathunde 2005) anser att en del av denna nedgång kan bero på ökad användning av läroböcker som formaliserar, stryper elevernas valmöjligheter och minskar kopplingen till verkligheten. När uppgifter är mer samarbetsinriktade rapporterar elever att de har mer målinriktad kontroll (Nichols & Miller, 1994 i Rathunde, 2005) vilket också är samstämmigt med vad Gärdenfors (2011) beskriver. Rathundes studie visar också att elever i montessorimiljö interagerade mer med sina klasskamrater och ägnade mindre tid åt passivt lyssnande på läraren eller media.

År 2012 kom Eva-Maria Tebano Ahlquists avhandling *Skolans levda rum och lärandets villkor* ut. Avhandlingen behandlar, ur ett fenomenologiskt perspektiv, montessoriskolans fysiska miljö och vilka möjligheter där finns för meningsskapande aktiviteter och social interaktion. Ahlquist (2012) menar att det vi upplever är en "multisensorisk" erfarenhet som kommer genom våra sinnen och som gör att våra kroppar är i ett konstant förhållande till vår omvärld. Hur en miljö förbereds för lärande är alltså av avgörande betydelse för hur meningsfullt det kommer att upplevas att vistas där. En miljö som ger rika möjligheter till utforskande krävs för att tillfredsställa barns behov och Ahlquist pekar på forskning som visar att elevernas engagemang och hur de samtalar om kunskap skiljer sig åt beroende av vilken skolmiljö barnen vistas i. Skolans miljö har alltså betydelse för hur eleverna upplever motivation, nyfikenhet och lust att lära i skolan. Ahlquist nämner också hur den didaktiska materielen återkommer och används på nya mer utmanande sätt ju äldre eleverna blir och hur just igenkännandet är en viktig faktor när ny kunskap ska introduceras. Även

åldersblandningen bidrar till att de yngre barnen ser att de äldre eleverna arbetar med materialet på ett nytt sätt vilket skapar såväl igenkänning som trygghet kring vad som komma skall. En promenad genom klassrummet blir en pedagogisk upplevelse där det finns möjlighet till lärande genom aktivitet och är väsensskild mot ett klassrum där alla bänkar är vända fram mot den punkt där läraren är. Rummet kan alltså antingen locka barnen till aktivitet, ansvarstagande och social interaktion eller uppmuntra till passivitet, där allas uppmärksamhet ska riktas åt samma håll. Gärdenfors (2010) håller med och menar att det är skolans traditionella struktur som dämpar eller till och med helt tar bort elevernas motivation.

Angeline Stoll Lillard gav 2007 ut boken *Montessori – The Science Behind the Genius* som sätter montessoripedagogikens principer i ljuset av amerikansk skolforskning. Stoll Lillard går igenom ett antal principer som är centrala i montessoripedagogiken och undersöker och presenterar vilken forskning som finns kring dessa områden. De principer hon tar upp i boken handlar om rörelsens betydelse vid inläring, det egna valet och känslan av kontroll; intressets betydelse vid inläring; belöning och motivation; kamraters betydelse vid inläring (peer-learning); betydelsen av meningsfull kontext; hur vuxna interagerar och vilken betydelse det har för vad barnen lär sig; samt betydelse av ordning och struktur.

Ytterligare en avhandling knuten till montessoripedagogiken kom ut i Sverige 2012: Kerstin Signert *Variation och invariants i Maria Montessoris sinnestränande materiel* (Göteborgs universitet). I denna studie kommer endast referens att ges till Ahlquists avhandling, varför någon ingående presentation av Signerts avhandling inte görs.

Framgångsfaktorer för lärande

Av de framgångsfaktorer för lärande som framförs av olika forskare är läraren den som betyder mest för elevers lärande. Läraren ansvarar också för, och har makten över, en rad faktorer som alla spelar stor roll vid inläring – som att ge rätt sorts återkoppling till eleverna, skapa en tillitsfull miljö kring eleverna etc. När jag har valt ut framgångsfaktorer för att kunna analysera min insamlade data har jag använt mig av resultat av de forskningsrapporter som refererats till i böcker av Hattie (2009), Gärdenfors (2010), Imsen (2010), Lundahl (2011), Jönsson (2012), Ahlquist (2012), Håkansson & Sundberg (2013), Giota (2013), Nottingham (2013) och William (2014). De framgångsfaktorer som jag listar här gör inte anspråk på att vara de enda faktorer som är viktiga för lärande, men de har framhållits i mer än en forskningsrapport.

Läraren

Hattie (2009) menar att lärare som använder särskilda undervisningsmetoder, som har höga förväntningar på alla elever och som har förmåga att skapa goda relationer till sina elever har positiv effekt på sina elevers lärande. Håkansson & Sundberg (2013) tar upp att även svensk forskning kommer till samma resultat: om läraren har varierad och involverande undervisning, höga förväntningar på alla barn och förmåga att skapa kvalitativt goda relationer till sina elever bidrar läraren till ett stödjande klassrumsklimat och ökat lärande för eleverna. Håkansson & Sundberg menar också att framgångsrika lärare har social förmåga och kan hantera och medla i konflikter, kan kartlägga konfliktsituationer på ett neutralt sätt vilket bidrar till en fredlig atmosfär. Håkansson

& Sundberg poängterar också att lärare som arbetar aktivt tillsammans för att utveckla sin undervisning genom ett gemensamt och professionellt lärande inverkar starkt positivt på elevernas lärande.

Lärarens roll är att upprätthålla och vägleda elevernas intressen mot lärande. Läraren måste anpassa – individualisera – undervisningen efter elevens ålder och tidigare erfarenheter.

Läraren måste också kunna se lärandet genom elevernas ögon (Hattie, 2009; Jenner 2004).

Lärarens förväntningar spelar också en stor roll för vad eleverna klarar visar både Hattie (2009), Jenner (2004) och Håkansson & Sundberg (2013) och i klassrum som präglades av höga förväntningar fick eleverna tät återkoppling på sitt lärande, utmaningar och i huvudsak positiva korrigeringar på sitt beteende (Håkansson & Sundberg, 2013). Håkansson & Sundberg (2013) tar upp forskning som visar att starkt engagerade lärare är mer positiva till utvecklingsarbete, arbetar hårdare, har mindre tendens att lämna arbetsplatsen, avsätter mer tid till aktiviteter utanför skolan och påverkar sina elevers studieprestationer i högre grad än andra lärare.

Interaktion lärare - elev

Interaktionen mellan lärare och elev och de förväntningar läraren har på eleverna har stor betydelse för om elevernas inre motivation för skolarbetet ska öka eller minska. Att barn behandlas med respekt och som unika individer och som blir lyssnade på är grundläggande för att utveckla motivation och engagemang (Ford, 1992 i Giota 2013). I sin forskningsöversikt refererar Giota även till en avhandling av Ingrid Sanderöth (2002) som visar att när läraren visade omsorg för elevernas lärande, fick eleverna att förstå varför ett innehåll var viktigt, valde ämnen utifrån elevernas förutsättningar och intressen, hade en struktur som eleverna arbetade efter, utmanade eleverna med verklighetstroga öppna frågor, visade engagemang, glädje, respekt och tilltro till elevernas förmågor så ökade elevernas lust att lära. Eleverna i sin tur fick känna att de var huvudpersoner, kunde känna stolthet, vara medansvariga och delaktiga, fick delta i undersökande och utvecklande arbeten och samarbeta i en inspirerande miljö, fick möta utmaningar och fick hjälp med att stanna upp och reflektera innan avslut, vilket gav energi åt lusten att lära – den inre motivationen. Även Håkansson & Sundberg (2013) pekar på att för att kvalitativt god undervisning ska komma till stånd behöver kommunikationen i klassrummet präglas av ett reflekterande samtalsklimat.

Motsatsen till ett stödjande klimat i skolan ger resultatet att eleverna drar sig tillbaka psykiskt och reducerar sitt personliga engagemang vilket leder till en känslomässig distans från inlärningsaktiviteter (Imsen, 2010). Giota (2013) konstaterar att när uppgifterna i skolan är tråkiga och inte intressanta eller utmanande i sig, tvingas eleverna motivera sig själva genom att anpassa sig till de krav som situationen, läraren eller föräldrarna ställer och sträva mot mål som kanske ligger långt ifrån det egna intressets. På detta sätt tvingas eleverna till att bli yttre motiverade istället för att hitta sin inre motivation, detta pga att skolan misslyckas med att individualisera undervisningen efter deras behov och intressen.

Mål

Att tydliggöra lärandemål, kunskapskvaliteter och betygsnivåer är en av fem strategier för att öka lärandet enligt Thompson & William (2007 i Lundahl, 2011). Om målet inte är klart och tydligt

innan, blir det svårare för de barn som inte förstår ”skolspråket” (och som inte har stöttande föräldrar) att knäcka koderna om vad som förväntas av dem (Lundahl, 2011). Håkansson & Sundberg (2013) menar att undervisningen ska präglas av innehållslig struktur som är orienterad i riktning mot lärande och listar detta som en av tio punkter för vad som kännetecknar en kvalitativt god undervisning. Även i teorin för optimal upplevelse, flow, betonas vikten att ha en tydlig (inre) målsättning med det man gör. William (2014) påpekar att tydliggörandet av lärandemål handlar om att skapa delaktighet som i sin tur ökar möjligheterna för eleverna att lyckas i sitt lärande.

Återkoppling /formativ bedömning

Lundahl (2011) refererar till Thompson och William (2007) och definierar fem strategier för att bedömning ska ha positiv effekt på lärandet och dessa är, att tydliggöra lärandemål, kunskapskvaliteter och betygsnivåer; att synliggöra lärandet; att ge utvecklande återkoppling; aktivera eleverna genom kamratbedömning samt aktivera eleverna i deras eget lärande, bl a genom självbedömning. För att formativ bedömning ska leda till positiva resultat måste eleverna involveras, den fortsatta undervisningen påverkas och bedömningen ske på ett sådant sätt att den stärker elevernas självkänsla (Black & Williams, i Lundahl 2011). Jönsson (2012) menar att feedback kan se väldigt olika ut och ha olika syften. För att återkopplingen ska hjälpa eleverna framåt måste den ge svar på:

1. Vart är jag på väg? Eller: Vad är målet?
2. Var befinner jag mig i förhållande till målet?
3. Hur ska jag närma mig målet?

Lundahl (2011) lägger också till punkten att återkopplingar behöver ske ofta och integreras i undervisningen för att göra skillnad för lärandet (Lundahl, 2011). Lundahl skriver också om begreppet formativ återkoppling, som är när en bedömning innesluter en åtgärd, dvs ger eleven nya strategier och tankemodeller och bidrar till att eleven inte upprepar tidigare misstag (Lundahl, 2011). Här handlar det om framåtsyftande återkoppling (Lundahl, 2011).

Både Jönsson (2012) och Lundahl (2011) refererar till Hattie och Timberley (2007) som utifrån många olika studier om feedback skapat en modell för feedback, som innehåller fyra nivåer.

Feedback på uppgiftsnivå – en tydlig koppling till uppgiften behövs för att en feedback ska vara effektiv. Den får inte vara för generell eller abstrakt.

Feedback på processnivå – riktar sig mot processen, eller en färdighet, som går att överföra till en likartad uppgift.

Feedback på metakognitiv nivå – handlar om strategier, t ex hur eleverna kan bedöma sina prestationer och ta ansvar för sitt eget lärande. Här måste det också finnas en koppling till själva uppgiften och även till självbedömning.

Feedback på personlig nivå – handlar om beröm och riktar sig mot personen. Denna typ av återkoppling ger den minsta effekten, medan de mest effektiva nivåerna är processnivån och den metakognitiva nivån. Feedback på uppgiftsnivå måste vara tydlig och specifik för att ha effekt, annars kan den snarare hindra än stötta elevernas lärande (Jönsson, 2012).

Känsla av kompetens /kontroll

Att känna sig kompetent är ett medfött behov hos oss alla och grundläggande för de flesta nutida teorier om inre motivation (Giota 2013). Covington (2000) har forskat om ”self-worth” och menar

att vissa elever ger upp sina egna mål att lära i skolan för att inte tappa sin självkänsla. De kan då utveckla ett självdestruktivt lärande som att inte plugga, utmana läraren eller uppträda störande, något som bidrar till utanförskap. Nottingham (2013) menar att självkänsla handlar om hur vi värdesätter oss själva, hur övertygade vi är att vi kommer att nå uppställda mål och om vi känner att vi har kontroll över våra liv. Gärdenfors (2011) har med kontroll som en av tre faktorer som påverkar vår motivation och i behovsteorierna – Murray och Marslow – återfinns begreppen självaktning och självförtroende. Elever som uppfattar sig själva som kompetenta gläds mer över skoluppgifter och uppvisar högre inre motivation än de elever som skattar sin kompetens lägre. De elever som uppskattar sin kompetens som hög upplever också en större glädje när de har lyckats med svårare uppgifter än lätta. (Harter & Connelly, 1984, i Giota 2013).

Meningsfullhet

De uppgifter som eleverna arbetar med i skolan måste kännas meningsfulla och måste därför vara individualiserade både avseende uppgifter, materiel och innehåll samt aktivitet. Uppgifterna måste vara intressanta, utmanande och hanterbara för eleverna och behöver därför vara intresseindividualiserade. Detta minskar samtidigt riskerna för att eleverna jämför sina prestationer med andra. (Ames 1992, i Giota 2013). Ahlquist (2012) menar att meningsskapande är sammankopplats med arbete och ansvarstagande och att skolan bör ge barn och ungdomar möjlighet att känna sig behövda. Gärdenfors (2013) menar att det vi är intresserade av lär vi oss ofta informellt genom att någon visar oss eller så lär vi oss själva av inre motivation, eller för att det är meningsfullt för oss. Gärdenfors menar vi människor söker mening, eller söker mönster som kan förklara och göra något begripligt för oss. Det vore bra om det formella lärandet i skolan kunde närma sig det informella sättet att lära sig så att vi får våra behov av meningssökande tillfredställt i skolan – ett lärande som ger förståelse.

Elevmedverkan /påverkansmöjlighet

I vilken utsträckning eleverna involveras i beslut har betydelse för vilken sorts motivation de utvecklar gentemot skolarbetet. När eleverna får göra egna val och tillåts ha kontroll ökar såväl elevernas motivation som deras kognitiva engagemang (Ames 1992, i Giota 2013). Att det finns ett positivt samband mellan elevers självständighet i klassrummet och en ökad inre motivation hos eleverna stöds av flera forskningsstudier (t ex. Deci, Nezlek & Sheinman, 1981, Deci & Ryan, 1985; Deci mfl, 2001; Ryan & Grolnick, 1986; i Giota 2013). Både Nottingham (2013) och Håkansson & Sundberg (2013) pekar på att när eleverna tillåts vara aktivt involverade så leder det till bättre lärande. Ahlquist (2012) påpekar att genom att barn och unga är involverade i undervisningen och deras erfarenheter lyfts in och används, kan eleverna nå förståelse och meningsskapande.

Kamrater /Peer-Learning

Peer-learning, är enligt Håkansson & Sundberg (2013) en paraplyterm för samarbets- och samlärande, kamrathandledning och andra former av lärande där kamrater hjälper varandra. Både samarbetsinriktat lärande och kamrathandledning återfinns också på listan över påverkansfaktorer med stora effekter hos Hattie (2009). ”*Genom att undervisa andra lär man sig också själv!*” (Håkansson & Sundberg, 2013 s 193). Topping (2010 i Håkansson & Sundberg, 2013) menar att

det är betydelsefullt hur kamratbedömning introduceras för att resultatet ska bli gott. Eleverna behöver få information om fördelarna för att så småningom förstå värdet av den. Nottingham (2013) menar att man kan utveckla det samarbetsinriktade lärandet i klassrummet genom att låta en elev som förstått något förklara för en som inte förstår och ge båda i uppgift att förklara hur de tänker och ifrågasätta (utmana) hur den andre tänker. Detta är vad som händer informellt när elever lär av varandra – t ex en bana på ett dataspel. Ahlquist (2012) menar att när eleverna arbetar tillsammans med den didaktiska montessorimaterielen är det inte bara ett lärande som sker, utan barnen tränar också socialt samspel. Även Gärdenfors (2011) menar att vi alla har en inre önskan om samarbete och att Peer-Learning inte bara tillfredställer den önskan, utan också stärker vår nyfikenhet och vår känsla av kontroll när vi arbetar med andra. Det liknar också det samarbete som sker i informellt lärande, då vi automatiskt lär av de som kan mer än vi själva.

Utmaning /Ansträngning

Uppgifterna som eleverna möter i skolan behöver vara utmanande och dynamiska (Perry, Turner & Meyer, 2006 i Håkansson & Sundberg, 2013) och Hattie (2009) visade på att det snarare är ansträngningen, inte intressenivån som är betydande. Nottingham (2013) är inne på samma sak och menar att det är viktigt att eleverna anstränger sig och inte ger upp och att utmaning förstärker alla de faktorer som han listar som viktiga ingredienser i en utmanande undervisning. Även Håkansson & Sundberg (2013) menar att betoningen i undervisningen bör ligga på utmaningar. Csikszentmihalyi (2012) menar att när nivån på utmaningen är låg och förmågan hög blir det långtråkigt. När utmaningen är hög och förmågan låg blir resultatet oro och när både utmaningen och förmågan är låg känner man likgiltighet. Det är när först när både utmaningen och förmågan är hög, eller när de matchas, som vi kan känna flow.

Förståelse

Gärdenfors (2010) menar att förståelse, liksom motivation, gynnar lärande och att vi har en naturlig vilja att förstå. Hans tes är att ”den djupaste formen av lärande är att *lära för att förstå*.” (Gärdenfors, 2010, s 35.) Gärdenfors menar att den bästa undervisningen ger eleverna verktyg att se nya mönster eftersom att förstå är att se ett mönster. För att kunna förstå måste kunskapen kunna sättas in i ett sammanhang. Även läraren måste förstå det han/hon undervisar om och förstå sina elever och hur en presentation bör göras bäst samt ha insikter i missuppfattningar och hinder som kan uppkomma. Gärdenfors (2010) skiljer mellan en långsam process att nå förståelse eller få grepp om något och en insikt som kan komma snabbt när man förstår ett sammanhang. Denna senare typen av förståelse är ofta kopplad till en tydlig aha-upplevelse något som även Bruner talar om i samband med sin spiralprincip vid inläring, när man återkommer till något man har sysslat med tidigare, men nu kan man ta sig an detta på ett nytt sätt, på ny nivå (Imsen 2010). Nottingham (2013) betecknar aha-upplevelsen med uttrycket ”Heureka-ögonblicket”. Heureka är grekiska och betyder ”jag har funnit det”. Det som kännetecknar ett Heureka-ögonblick är att eleven har kämpat och ansträngt sig ett tag och att eleven ofta är uppfylld av känslan och vill dela med sig av den. Upplevelsen skapar också ett sug efter att få uppleva känslan igen och igen (Nottingham 2013), något som också är kännetecknande för flow (Csikszentmihalyi, 2012). Både Gärdenfors (2010) och Lakoff och Johnson (1999) menar att förståelse är när vi har införlivat en kunskap i våra kroppar. Ahlquist (2012) beskriver hur barnen skapar kunskap om sig själva och sin omvärld i ett ”levt rum; ett rum som skänker mening, där barnen ges möjlighet till ett varande genom kroppslig

erfarenhet.” (s 268). Håkansson & Sundberg (2013) hänvisar till Alexander & Winne (2006) som menar ”Att lära för förståelse innebär (...) en förståelse för »varför« och »hur« och inte bara »att«. Den avgörande frågan är inte om eleven lär sig eller inte, utan den handlar om vad och hur lärandet bidrar till en rikare och mer nyanserad förståelse.” (Håkansson & Sundberg, 2013, s 127).

Reflektion /Metakognition

Enligt Hattie (2009) så är det viktigt att bygga upp elevens sätt att tänka, resonera och lösa problem så att förståelse nås och eleven lär. Att reflektera över processen för att kunna dra slutsatser och hitta strategier som går att använda vid andra tillfällen är metakognition. Hattie menar att lärare, i stället för att lägga energi på att sysselsätta eleverna och på vad som ska hända om alla inte blir klara, så borde läraren prata med sina elever om lärande. Även Gärdenfors (2011) uttrycker att om man reflekterar över sitt lärande så påverkar det känslan av kontroll och således motivationen. Lundahl skriver att framgångsrika elever har utvecklat en kompetens till självbedömning (Lundahl, 2001) vilket är en av framgångsstrategierna vid formativ bedömning. Håkansson & Sundberg (2013) menar att metakognition och självreflektion är färdigheter som kan läras och Williams (2014) pekar på forskning som visar att elever som får träning i metakognition ökar sina prestationer och kan generalisera vad de lärt sig till nya situationer.

Kapitel 4 Metod

Intervju är en kvalitativ forskningsmetod där man använder sig av verbala analysmetoder, vilket passar undersökningar där man vill ha svar på frågor som ”Vad är detta?” eller ”Vilka är de underliggande mönstren?” (Patel & Davidsson, 2003). Bjørndal (2010), framhäver samtalet som en bra metod när man vill ta del av en annans persons tankar och upplevelser men påpekar också att kvaliteten på den information man får fram genom intervjun är beroende av det samtalsklimat man lyckas skapa under intervjusituationen. Nackdelar med intervjuer kan vara att intervjuvaren färgas av forskarens egna åsikter.

Utifrån mina forskarfrågor passar intervjuformen bra och jag väljer fokusgruppsintervjuer. En förutsättning för att fokusgruppsintervjuerna ska bli bra är naturligtvis att deltagarna vill samtala om ämnet jag vill undersöka. Metoden att intervjua barn och ungdomar i fokusgrupper har jag valt för att få ut maximalt av vad eleverna tänker kring nyfikenhet och vad som främjar lusten att lära i skolan. Vid enskilda intervjuer kan det bli mer av fråga-svar och jag är intresserad av vad elever kommer fram till om de får resonera tillsammans. Mitt syfte är att samtalet i sig ska väcka elevernas tankar kring nyfikenhet och lust att lära och vad som är viktigt för dem i skolsituationen.

Fokusgrupper kan se olika ut vad gäller antal deltagare, sammansättningen i gruppen och syfte, men generellt kan sägas att kvalitativ data samlas in genom gruppdiskussion som fokuserar på vissa förutbestämda frågor (Tursunovic, 2002).

Diskussionen leds av en moderator, en samtalsledare, som initierar samtalet och som går in vid behov och för diskussionen framåt. Intervjuerna kan vara strukturerade eller ostrukturerade beroende av hur mycket moderatormen styr diskussionen. Moderatormen kan i en strukturerad fokusgrupp använda en intervjuguide med öppningsfrågor, introduktionsfrågor, övergångsfrågor, nyckelfrågor samt avslutande frågor. I en ostrukturerad fokusgrupp är själva diskussionen viktig och vad gruppmedlemmarna kommer att komma fram till är oklart på förhand. Målet är dock, oavsett struktur, att få en fri diskussion för att komma åt sådant som kommer upp spontant hos deltagarna (Wibeck, 2000).

Fokusgrupper kan användas både för att studera innehållet i det gruppen diskuterar, men forskaren kan även studera interaktionen mellan deltagarna. Vad gäller antalet deltagare i gruppen varierar rekommendationerna. Tursunovic (2002) nämner att ett lämpligt antal kan vara mellan sex och tolv personer, medan Wibeck (2000) menar att en grupp på fyra till sex personer är lagom. Hur stor grupp man väljer beror på vad man som forskare är intresserad av. Om syftet är att få veta vad alla enskilda deltagare tycker bör gruppstorleken inte vara fler än fem, medan om man vill få fram vad en grupp tycker så kan det vara lämpligare med en större grupp (Tursunovic, 2002).

Fokusgruppsintervjuer, som metod, har sina svagheter då moderatorn inte alltid kan ha kontroll över den data som produceras, vissa deltagare kan vara mer dominanta och styra samtalet, vilket gör att man inte vet om allas åsikter har kommit fram. Men metoden är bra för att den är flexibel och öppen och många deltagare är positiva till att delta.

I metodlitteraturen står det mycket om tillvägagångssätt när man väljer ut gruppmedlemmar, vilket jag inte har behövt bekymra mig om, då lärarna i de olika klasserna har valt ut barn som varit intresserade av att delta i mina fokusgrupper. Detta kan ha resulterat i att jag endast mött elever som är positiva till skolan och som är villiga att diskutera skolfrågor. Om detta är fallet vet jag inte eftersom en möjlig anledning till att vara med på diskussionerna även kan ha varit att eleverna ville gå ifrån den ordinarie undervisningen. Upplevelsen var dock att eleverna var diskussionsglada och intresserade av de frågeställningar jag hade valt ut.

Jag har alltså använt mig av redan existerande grupper och risken med detta, skriver Wibeck (2000), är att vissa ämnen inte kommer upp pga att de tas för givna inom gruppen, deltagarna kan också sträva efter att inte hamna i konflikt och därför t ex undvika ämnen som de vet är känsliga. Wibeck menar dock att detta kan avhjälpas bara moderatorn är medveten om detta och initierar ämnen som gruppen undviker. Jag känner inte eleverna jag möter, medan de naturligtvis känner varandra såtillvida att de går i samma klass. Det är dock inte säkert att de upplevt en liknande situation tillsammans tidigare och det är heller inte säkert att de känner varandra helt och hållet bara för att de går i samma klass. Jag har försökt att vara medveten och lyhörd för om det kan finnas bakomliggande ämnen som eleverna vill undvika under samtalens gång.

Urval

Antalet deltagare i fokusgrupperna har jag bestämt till cirka fem, dels för att alla barn/ungdomar ska känna att de får samtalstid och att just deras åsikter är viktiga, dels för att jag inte är en erfaren moderator. När jag genomförde mina intervjuer kom deltagarna till ett givet rum, uppmanade av sina lärare, och de grupper jag tog emot bestod av olika antal barn/ungdomar, från fyra till fem personer.

Fyra av fokusgrupperna, två från skolår 4-6 och två från år 7-9 bestod av elever från den skola jag arbetar på. För att utöka datainsamlingen valde jag även att genomföra ytterligare två fokusgruppsintervjuer, en grupp från skolår 4-6 och en grupp från år 7-9, med elever från montessoriklasser i en annan kommun. Skolorna påminner om varandra – båda är kommunala F-9 skolor med såväl vanliga klasser som montessoriklasser. Tyvärr genomför den andra kommunen inte någon trygghet- och trivselenkät, så jag hade inte möjlighet att jämföra enkätsvaren eller kontrollera om montessorieleverna på den skolan är mer positiva och nyfikna att lära sig mer i skolan än övriga elever på skolan, men jag fick möjlighet att höra om eleverna i grannkommunen resonerade på samma sätt kring sin skolvardag och få en uppfattning om elevernas åsikter skilde sig mycket från varandra pga att de gick i olika skolor, eller om eleverna uttryckte sig samstämmigt.

Genomförande

Under mars 2014 genomför jag sex stycken fokusgruppsdiskussioner, tre stycken med elever från högstadiet, skolår 7-9 och tre stycken från mellanstadiet, skolår 4-6. Intervjuerna i fokusgrupper gjordes först på min egen skola (fyra grupper, 19 elever) och därefter träffade jag eleverna på en annan montessoriskola (två grupper, 10 elever). Totalt har jag träffat 29 elever – 15 elever från skolår 4-6 och 14 elever från skolår 7-9.

Trots att intervjuerna är ostrukturerade, finns ändå en uttänkt gång i förhand: Presentation av mig själv, vad jag gör och syftet med diskussionen. Etiska principer, anonymitet, hur data kommer att redovisas och publiceras. Sedan inledning med några frågor om hur länge eleverna har gått i montessoriverksamhet och därefter frågan ur kommunens trygghet- och trivselenkät. Ibland bad jag någon elev förtydliga sig och ibland ledde jag in diskussionen på ett annat spår, men för det mesta satt jag tyst. Alla samtal spelades in med en mobiltelefon.

De fokusgrupper där deltagarna kom från min egen skola träffades i mitt rum, kring ett runt bord. Det fanns frukt och godis i skålar på bordet för att bidra till en inbjudande atmosfär. Tanken var att eleverna skulle känna sig välkomna och känna trivsel under samtalets gång. Eleverna verkade trygga, ta uppgiften på allvar och var villiga att dela med sig av sina åsikter vilket resulterade i väldigt intressanta diskussioner. Även diskussionerna i den andra skolan blev mycket bra. Vi var där samlade i ett rum med en hörnsoffa, eleverna diskuterade naturligt och öppet. Mellan de två intervjuerna hade vi en rast då alla deltagare bjöds på frukt och saft av skolans rektor.

Genom de intervjufrågor jag hade valt på förhand påverkar jag naturligtvis deltagarna, men detta kändes inte störande under själva intervjuerna. Tvärt om blev det ibland tyst och då behövdes mitt deltagande som aktiv igångsättare. I det stora hela kunde jag dock hålla mig i bakgrunden, utan att styra hur samtalen eleverna emellan utspelade sig.

De fokusgruppsintervjuer som genomfördes på den skola där jag själv arbetar och de fokusgruppsintervjuer som genomfördes på en montessoriskola i grannkommunen var så pass likartade att jag inte tror att min närvaro påverkade grupperna nämnvärt. Detta är viktigt att beakta då jag arbetar som rektor och har en maktposition på en av skolorna. Det som kan förklara att det trots detta var likartade möten på båda skolorna, kan bero på att jag är nyutnämnd rektor och de flesta elever inte har någon relation till mig ännu. Alla elever sa efteråt att det hade varit roligt att få prata om de saker och områden vi hade kommit in på.

Materialbearbetning

Inför transkriptionen hade jag först tänkt att endast välja ut delar av samtalen för analys, men då elevernas inlägg följde på varandra och tog olika vändningar, valde jag att transkribera hela samtalen, vilket naturligtvis var tidsödande, men kändes relevant.

Kvale (2006) beskriver sex olika steg i en analys. Översatt till de fokusgrupper jag har träffat och de samtal som skett i dessa, känner jag igen de fyra första stegen:

1. Personerna som intervjuas berättar spontant vad de upplever och känner – ingen tolkning görs.
2. Deltagarna upptäcker själva nya förhållanden under samtalets gång. Det en säger får igång tankarna hos andra.
3. Intervjuaren, moderatorn, koncentrerar och tolkar det som sägs under intervjun och deltagarna kan fylla i, rätta till eller komplettera det som sagts.
4. Det utskrivna samtalet tolkas av forskaren, genom att materialet struktureras, kartläggs och väsentligt skiljs från oväsentligt utifrån syfte och teoretiska antaganden.

Enligt Backman (2013) underlättas analysmomentet genom att en grov strukturering görs redan före datainsamlingen. Detta gjordes i min studie genom att jag tematiserade frågorna jag ville rikta fokus på i samtalen.

Jag har varit inspirerad av fenomenografin när jag har analyserat min data. En fenomenografisk analysmodell består av sex steg:

1. Att bekanta sig med materialet, dvs läsa de transkriberade intervjuerna många gånger.
2. Kondensation – att skilja ut de mest betydelsefulla uttalandena som ger en representativ bild.
3. Jämförelse – att hitta likheter och skillnader.
4. Gruppering – likheterna och skillnaderna grupperas.
5. Kategorisering – kategorier definieras.
6. Kategorierna namnges.
7. Kontrastiv fas – kategorier som tangerar varandra slås ihop (Fejes & Thornberg, 2012).

När jag har analyserat elevernas utsagor har jag i stort följt denna modell. Ur de sex transkriberade samtalen framkom åsikter kring 24 områden. Dessa jämfördes och grupperades. Därefter gick jag in och studerade varje område för sig för att finna likheter och skillnader i elevernas åsikter. De områden som tangerade varandra och som var svåra att placera bara i ett område, slogs ihop till kategorier. Varje kategori analyserades sedan för sig mot den forskning som redovisades för i uppsatsens första kapitel.

Tillförlitlighetsfrågor

Vid kvalitativa studier kan det vara svårt att bedöma tillförlitligheten (reliabiliteten) eftersom den inte går att mäta. Vid intervjuer får vi istället försöka försäkra oss om tillförlitligheten på annat sätt som t ex att intervjuaren är tränad och väl förberedd, eller låta ytterligare en person ta del av de inspelade intervjuerna för att se om tolkningen av materialet blir densamma (Patel & Davidsson,

2003). Om man vill öka tillförlitligheten i intervjuer kan man träffa fokusgrupperna vid flera olika tillfällen och behålla samma fokus för att se om det man har diskuterat återkommer och är generaliserbart. Tillförlitlighet handlar också om noggrannhet. Att jag använde mig av ljudupptagning var bra, ett bättre alternativ till att anteckna. Jag har inte låtit någon annan lyssna på intervjuerna och därför inte kunnat se om utsagorna kan tolkas på annat sätt. Därför bär jag ansvar för alla eventuella misstolkningar.

Giltighet (validitet) handlar om man mäter det man har för avsikt att mäta, eller som i mitt fall, om att få svar på de frågor jag har för avsikt att få svar på. För att validiteten ska vara hög är det viktigt att underlaget är stort, varierat och relevant. Dessutom krävs att jag har kompetens att tolka underlaget. Validiteten är också kontextberoende, dvs svaren jag får är bundna till den situation som råder. Hade kontexten varit annorlunda kan mycket väl diskussionerna ha förändrats. I mitt fall skulle jag behöva träffa eleverna vid flera olika tillfällen eller träffa många fler elever i flera fokusgrupper för att kunna avgöra om de saker som kommer fram i diskussionerna är likartade. Detta har jag inte gjort. Varje fokusgrupp träffades endast en gång. Däremot ökades validiteten av att jag besökte två skolor i två olika kommuner för att se om barnen och ungdomarna resonerade på samma sätt där kring nyfikenhet och lust att lära i skolan. För att dra generella slutsatser behövs stora studier med många intervjuade elever, vilket inte ligger inom ramen för detta arbete.

Etiska aspekter

Innan jag genomförde fokusgruppsintervjuerna tog jag del av Vetenskapsrådets forskningsetiska principer. För att säkerställa individskyddet finns fyra huvudkrav som forskare ska hålla sig till: informationskravet – där forskaren informerar alla berörda om forskningens syfte; samtyckeskravet – alla som deltar måste ha gett sitt samtycke till att medverka; konfidentialitetskravet – uppgifter ska förvaras och avkodas på ett sådant sätt att ingen utomstående kan komma över uppgifter och koppla dem till vissa personer; samt nyttjandekravet – som innebär att insamlade uppgifter endast får användas till forskning (Vetenskapsrådet, 2014).

I min studie gick information till alla inblandade barn och föräldrar via lärarna på de olika skolorna. Alla som deltog vid intervjuerna hade givit sitt samtycke och föräldrar hade getts möjlighet att avstå för sitt barns räkning. Vid varje fokusgruppsintervju gick jag dessutom igenom syftet med intervjun, samt att inspelningen och utskriften av intervjun skulle raderas när uppsatsen var klar. Jag poängterade för eleverna att varken deras klasstillhörighet, de själva eller deras åsikter skulle gå att identifiera och eleverna presenterade sig heller aldrig vid namn vid intervjutillfället. Vidare gick jag igenom hur uppsatsen kommer att publiceras. Deltagandet var naturligtvis frivilligt och kunde avbrytas närhelst någon önskade det. Deltagarna har erbjudits att ta del av uppsatsen när den är klar.

Kapitel 5 Resultat

De 29 elevernas samtal i olika grupperingar kretsar kring, i princip, samma teman. Naturligtvis får de olika samtalen olika karaktär beroende av vad som ligger deltagarna närmast om hjärtat, men de kategorier eleverna har mest åsikter om och som alltså får anses som de viktigaste områdena när eleverna diskuterar kring vad som gör att de känner nyfikenhet och lust att lära i skolan handlar om Läraren, Variation (ämnen, lektioner, arbeten och utmaningar), Konkret materiel (och praktiskt arbete), Meningsfullhet (och verklighetsförankring), Atmosfär (trygghet, ansvar, återkoppling och självkänsla) Elevinflytande (delaktighet, egna val, kontroll), Samarbete med kamrater (och åldersblandning), Flow (egen drivkraft och långa arbetspass) och Metakognition (mål och reflektion).

Viktigt att komma ihåg är att eleverna är i olika åldrar och därför har gått i skolan olika lång tid. De yngre eleverna arbetar fortfarande med en klasslärare som är montessorit utbildad och har tillgång till montessorimateriel, medan högstadiel eleverna också har erfarenhet av mer traditionell undervisning och när de talar om "sina" lärare menar de sina mentorer som de har i sv/so respektive ma/no. En del av dem har montessorit utbildning.

Eftersom en av tankarna inför studien var att ge röst åt eleverna har jag valt att citera dem, så att även läsaren av min uppsats, ska kunna "höra" dem. Därför har jag valt att bilägga citaten. Detta tjänar också till att synliggöra den data jag utgår från när jag beskriver och analyserar empirin.

Beskrivning och analys av data/empiri

I beskrivningen och analysen kommer jag att gå igenom de olika teman som eleverna diskuterade i fokusgrupperna och sätta dessa i relation till de motivationsteorier och de framgångsfaktorer för lärande som jag redogjorde för i teoriavsnittet. Jag kommenterar även varje tema ur ett montessoriperspektiv för att kunna svara på mina forskningsfrågor.

Läraren

"Läraren gör så himla stor skillnad."

I alla fokusgruppsintervjuer återkommer eleverna gång på gång till lärarens betydelse för att de ska känna lust att lära i skolan. De yngre eleverna uttrycker att montessorilärarna inspirerar, gör det intressant och skapar nyfikenhet och de äldre eleverna, som även träffar andra ämneslärare, reflekterar och uttrycker att montessorilärarna verkar vara mer intresserade av att undervisa än de som inte har montessorit utbildning. De uttrycker också att lärarna litar på dem och att de har ett avslappnat förhållande till sina lärare, som gör att de kan vara sig själva. Det är viktigt att det är roligt i skolan och att lärare och elever kan skratta ihop. Eleverna påpekar även att läraren är viktig för att hjälpa dem att förstå och "hänga med". Lärare som är engagerade och verkar tycka om att

undervisa samt låter eleverna få vara med och bestämma och ha inflytande över hur man ska arbeta, är roligare att möta.

Analys Läraren

Om man tittar på Murrays behovsteori kan man se att läraren har direkt påverkan på de flesta av de behov som är grundläggande, som behovet av kärlek, trygghet, ömhet, uppskattning, nya och varierande upplevelser, goda prestationer, socialt accepterande, självaktning och gemenskap. Om man i stället utgår från Marslows behovshierarki och utgår från att elevernas föräldrar har tillfredställt behoven i den nedersta hierarkin (kroppsliga behov), så har läraren i skolan makt över alla andra nivåer (trygghet, gemenskap, uppskattning, självförverkligande) och om man tittar på de framgångsfaktorer som utmärker bra undervisning så är läraren en nyckelperson i samtliga. Därför är det kanske inte så förvånande att Hattie (2009) kom fram till att det är skillnaderna mellan lärarna som avgör skillnaderna i elevernas lärande.

Eleverna jag mötte uttalar sig väl om sina lärare och menar att de är engagerade, intresserade, gör undervisningen rolig och gör så att de förstår. De vittnar också om att de har ett särskilt förhållande till sina lärare, att lärarna litar på dem, att lärarna är personliga och ”bjuder på sig själva” och att de låter eleverna vara delaktiga och styra uppgifterna så att de blir intressantare. Detta sammantaget verkar göra eleverna positivt inställda till skolan och till lärande och gör att de känner nyfikenhet. Håkansson & Sundberg (2013) skriver också att undervisningen ska drivas i en anda som främjar utvecklingen av goda relationer och ett gott klassrumsklimat, liksom att det ska finnas en tilltro till att kunskap och lärande för alla elever är möjlig. Lärare som visar värme, respekt, tillit, empati och har positivt laddade relationer till sina elever gynnar deras lärande. Särskilt viktig anses läraren vara för elevernas motivation (Hensvold, 2006 i Håkansson & Sundberg, 2013). Även Sanderoth (2002, i Giota, 2013) påpekar att läraren som visar omsorg för elevernas lärande, som visar engagemang, glädje, respekt och tilltro till eleverna ger ökade förutsättningar för elevernas lust att lära i skolan.

Montessori (1998b) la stort ansvar på läraren att vara kärleksfull mot alla barn, att arbeta för att eleverna skulle bli självständiga och tänkande individer och se till att de skulle få utvecklas både fysiskt, psykiskt, emotionellt, intellektuellt och andligt till hela människor. Lärarens uppgift är också att iordningsställa miljön så att den emotser alla barnens behov. I och med det fria valet får barnet möjlighet att följa sina intressen och på så sätt vara med och styra sitt lärande. Lärarens uppgift är att observera barnen, förstå deras inre behov och stödja deras lärande. Montessori menade också att läraren har en viktig roll som god förebild och att läraren måste hålla sin egen fantasi levande, måste vinna barnens respekt, vara förförisk och måste kunna locka barnen och fånga dem. Hon menade att om det blev oordning i klassen eller barnen inte var aktiva så ska montessoriläraren söka felet hos sig själv (Montessori 1988).

Variation (ämnen, lektioner, arbeten och utmaningar)

”Det är inte så roligt att gå till en lektion och inte ha roligt.”

Eleverna resonerar kring att vissa ämnen är roliga ”i sig” och att nyfikenheten är större om de är intresserade av något sedan tidigare. Vilka ämnen som upplevs som roliga varierar, men praktiska/estetiska ämnen som idrott, slöjd, bild och teknik nämns av flera elever, liksom SO. En del elever menar att de känner sig nyfikna när de ska påbörja ett nytt arbetsområde och andra

påpekar att det beror på hur presentationen/ lektionen/ samlingen är. Flera elever menar att de känner nyfikenhet och att det är roligt att lära sig. De resonerar också kring att det är lättare att känna nyfikenhet om det är något som man har positiv erfarenhet av, annars beror det på hur intressanta lektionerna är. När eleverna beskriver sina arbeten, uppgifter eller uppdrag så är de överlag positiva. De menar att deras uppgifter är ”öppna” så de kan påverka hur de ska utföras och de förordar ämnesintegrering. Variation anses av alla som väldigt viktigt. Eleverna reflekterar även över när arbeten är så tråkiga att de tappar motivationen och menar att det varken får vara för lätt eller för svårt. Flera nämner arbete med böcker (läromedel) som en motsats till att ha det roligt och känna nyfikenhet i skolan. Mest pratar eleverna om hur tråkigt det är när de tvingas göra något (eller lyssna på en genomgång om något) som de redan kan.

Analys Variation

Eleverna menar att vissa ämnen är roliga ”i sig” och att de då känner större intresse och nyfikenhet. Både Bruner (Giota, 2013) och Gärdenfors (2010) med flera menar att både barn och vuxna har en medfödd nyfikenhet som det är naturligt att vilja stilla. De elever jag har träffat i mina fokusgrupper har varit mellan 10 och 16 år, och elevernas intresse för vissa ämnen har naturligtvis påverkats genom åren av det bemötande de har fått både hemma och i skolan. Flera elever säger att det är roligt när de lär sig mycket, vilket är i linje med vad flera forskare har kommit fram till.

Nottingham (2013), tex som menar att undervisningen måste vara utmanande för att eleverna ska bli engagerade och känna lust att lära. Även Håkansson & Sundberg (2013) menar att betoningen i undervisningen ska ligga på utmaningar, variation, handlande med mera för att ge eleverna en mångfald av erfarenheter. Även Montessori (1994) menar att barn har en medfödd nyfikenhet och att det är viktigt att ge eleverna så många erfarenheter som möjligt. Håkansson & Sundberg (2013) menar att det fortfarande förekommer föreställningar om att utveckling är en naturlig process och att detta innebär en slag passivitet, att man inväntar mognadsnivåer. Montessori, som i sina böcker ofta refererar till barnens utvecklingsstadier, menar dock inte att läraren för den skull ska vara passiv: ”... blir montessorilärarens uppgift både aktiv och komplex. Det handlar inte om att montessoriläraren är inaktiv...” (Montessori, 1998, s157) .

Alla elever talar varmt om variation, så att det inte blir tråkigt. De menar att ju fler sätt man arbetar på desto mer främjas kreativiteten. Kanske är det också därför de gör reflektionen att arbete med läroböcker är trist – för att där inte finns någon variation. Håkansson & Sundberg (2013) pekar på betydelsen av att läraren reflekterar över användandet av olika undervisningsvarianter och över olika komponenter i undervisningsrepertoaren och förstår att använda rätt form vid rätt tillfälle. Läraren måste också ha förmåga att avväga och bedöma varje enskild elevs behov samt behoven i klassrumssituationen i stort för att kunna fatta beslut om hur repertoaren ska användas. Enligt Nordenbo, 2008, i Håkansson & Sundberg, 2013) bidrar en lärare som har en variation av undervisningsmetoder till ökat lärande hos individen. I forskningen betonas inte variationens betydelse för elevernas motivation, utan för elevernas förståelse, vilket leder till ökad måluppfyllelse (Håkansson & Sundberg, 2013). Håkansson & Sundberg menar vidare att framgångsrikt lärande bygger på aktivt kommunicerande deltagande istället för passivt mottagande konsumtion av kunskap och information. Även Montessori såg variation som ett sätt att nå fram till alla barn. Hennes tanke var att väcka barnens naturliga nyfikenhet genom en variation av metoder som samlingar, presentationer, praktiskt arbete med den specifika didaktiska materielen, berättelser till exempel de fem stora lektionerna och andra berättelser om fantastiska saker i vår värld, genom

experiment och planscher. Montessori ville stimulera eleverna att experimentera, uppleva och få konkreta erfarenheter som resulterar i ökat intresse och som sporrar till vidare studier (Montessori, 1988; 1994).

Eleverna berättar att de helt tappar sin motivation när de tvingas göra något som är för lätt eller för svårt för då ”får de inte ut något av det”. Här kommer vi in på det forskningen pekar på som något väldigt viktigt för att främja motivationen - utmanande uppgifter. Nottingham (2013) utvidgar begreppet och menar att utmaning måste kopplas till både återkoppling, ansträngning, tänkande och självkänsla och att utmaning handlar om att uppmuntra elever och oss själva att gå ut i en inlärningszon där vi inte befinner oss idag. Detta är inspirerat av Vygotskijs ”proximala utvecklingszon”. Hattie (2009) menar att det är viktigt att låta elever får studera i en högre eller snabbare takt om de har behov av det och att de inte hålls tillbaka. Att kunna organisera klassrummet så att detta är möjligt blir alltså en utmaning för läraren och hör ihop med anpassning av undervisningen och individualiserad undervisning. Lärare som systematiskt delar ut uppgifter på olika nivå till olika elever påverkar eleverna negativt eftersom det visar lärarens låga förväntningar på vissa elever, vilket i sin tur sänker eleverna självkänsla (Giota, 2013). Håkansson & Sundberg (2013) tar upp kognitivt utmanande undervisning i ett stödjande klimat där utvecklingen omfattar ansträngning. Flera studier visar också att elever tycker om att anstränga sig i ämnen som de uppfattar som intressanta och roliga (Giota, 2013). Giota pekar också på att om uppgifterna samtidigt är intressanta, personligt utmanade och hanterbara för eleven så inger det en känsla av kontroll över själva lärande processen och fångar elevens intresse över tid. Uppgifter som har dessa kvaliteter skapar en inre anledning, en motivation, hos eleverna för lärande. Även Montessori påpekar att skolbarnet behöver utmaningar kopplade till ett mål. ”...the older child is now eager to encounter challenges. But these challenges must have an aim.” (Montessori, 1994, s 8). Tanken inom montessoripedagogiken är att få barnet så intresserat av något att arbetet – en kombination av aktivitet och tänkande – helt uppslukar eleven. Eleven tränas då i att hålla sin koncentration allt längre och får upplevelser som liknar dem i flow, dvs de känner tillfredsställelse efteråt, är nöjda med sig själva och får stärkt självförtroende (Csikszentmihalyi, 2012). Montessori menade att den vuxne inte får undervärdera barnets intelligens, utan tvärt om visade hon på betydelsen av stimulans (Montessori, 1994).

Konkret materiel (och praktiskt arbete)

”10 är rätt litet i jämförelse med 1000.”

Eleverna i fokusgrupperna arbetar inte så mycket med den specifika montessorimaterielen längre, men de är eniga om att det praktiska arbetet med materielen gjorde lärandet både lättare och roligare när de var yngre. De menar också att detta la grunden för tanken och känslan av att det ska vara roligt att arbeta och att man ska förstå det man lär sig. Ämnena slöjd och bild, där man arbetar praktiskt, uppskattas av de flesta elever, men de uttrycker sig även positivt kring när de får göra praktiska saker i klassrummet. Eleverna tog också upp att om man både arbetar praktiskt med materiel och med skrivande så blir det variation och flera tog upp att materielen gjorde att de kunde se det som skulle läras in ”som i bilder fast i verkligheten” och att de fick använda alla sinnen vid inläringen och att det då är lättare att komma ihåg.

Analys Konkret materiel

Håkansson & Sundberg (2013) skriver att en bra start alltid är avgörande för fortsättningen och bekräftar därmed elevernas teori om att arbetet med konkret materiel när de var yngre utgör en bra grund för var de står idag.

Håkansson & Sundberg (2013) tar även upp praktiska övningar och möjlighet att tillämpa det man lärt sig som en av de generella principerna för vad som kännetecknar en kvalitativt god undervisning. Håkansson & Sundberg menar också att det är viktigt att undervisningen bygger på tidigare erfarenheter och lärande hos enskilda elever och att didaktisk forskning om barns lärande visar att de ofta tvingas lämna sina egna erfarenheter av språkliga sammanhang när de kommer till skolan. I montessoripedagogiken menar man att allt bottnar i elevernas egna kroppsliga erfarenheter och erbjuder därför barnen att experimentera med sina händer. Imsen (2010) tar upp att undervisningen i skolan blir alltmer abstrakt ju äldre eleverna blir, och menar att vi har en föreställning om att det är ”barnsligt” att använda konkret åskådningsmateriel i t ex matematiken för de äldre eleverna, men påpekar att det förekommer konkretiseringar även inom gymnasieskolan i naturvetenskapliga ämnen. Bilder, som ska ersätta konkret materiel är bara semikonkreta – de ger upplysningar om utseende, men inte om vad som händer när något förändras, därför kan de aldrig ersätta konkret materiel i undervisningen.

Montessori (1998b) propagerade för att både barn och ungdomar skulle få konkreta upplevelser och talar i sin bok *Utbildning och fred* om högstadieskolan som ett fängelse, om ungdomar som tvingas välja mellan praktisk och teoretisk utbildning, när de behöver både och. Hon är drastisk när hon uttalar sig om teoretisk utbildning och menar att de som endast arbetar med hjärnan blir ”lemplästade” och att de som endast arbetar praktiskt blir ”halshuggna”. I stället, menar hon, behöver vi ha en skola där alla får chansen att studera och därefter får praktisera sin skicklighet både manuellt och intellektuellt och att vi inte får tvinga unga människor att studera varje minut, för det är en form av tortyr.

Meningsfullhet (verklighetsförankring)

”Om man varit någonstans vill man veta mer.”

Eleverna uppskattar att vara ute i samhället, och menar att man då blir mer nyfiken. Eleverna säger också att detta inte händer alltför ofta. Desto viktigare är det då att även de uppgifter som görs i klassrummet känns meningsfulla. Eleverna kommer ofta in på detta, men dessa uttalanden har i huvudsak kategoriserats in under andra rubriker, som lärarens betydelse att skapa en intressant ingång till ett arbete, ämnesövergripande arbeten så att eleverna förstår sambanden, att eleverna får vara delaktiga och styra arbetet mot det som känns meningsfullt och intressant och att de måste känna att de ”får ut något”, med mera.

Analys Meningsfullhet

Håkansson & Sundberg (2013) menar att en av de generella principer som kännetecknar en kvalitativt god undervisning är lärarens förmåga att bygga upp elevernas engagemang i uppgifterna. Håkansson & Sundberg menar att framgångsrika skolor uppmärksammar behovet av varierad undervisning som anknuter till elevernas verklighet och intresseområden, för att maximera deras

intresse och möjlighet att få utmaning på rätt nivå. I Giota (2013) förs ett resonemang att även om lärare känner till att elever tycker om fältstudier utanför skolan, så genomförs dessa inte så ofta. Imsen (2010) menar att skolan ofta är verklighetsfrämmande och att det är viktigt att det skapas ett meningsfullt sammanhang mellan det som ska läras in och livet utanför skolan. Lärandet måste ske i en kontext som känns meningsfull och verklighetsnära för eleven – man ska lära för livet. Montessori propagerade för att allt skulle utgå från verkligheten runt omkring barnet. Hon ansåg att skolbarnet var inne i en nyfiken period i sitt liv och intresserad av att förstå omvärlden. Hon sa bl a ”There is no description, no image in any book that is capable of replacing the sight of real trees...” (Montessori, 1994, s 19). Och menar att det är från att ha sett ett träd som vi lär oss generalisera och abstrahera – vi behöver inte se alla träd i världen, utan vi kan göra undersökningar på ett träd och nå kunskap som gäller för alla träd. ”When a child’s interest is aroused on the basis of reality, the desire to know more on the subject is born on the same time.” (Montessori, 1994, s 21).

Håkansson & Sundberg (2013) menar att om skolan inte samspelar med elevernas informella lärande utanför skolan riskerar detta att leda till begreppskollisioner. Lärandet blir aktivt när eleverna skapar egna tolkningar och kan integrera tidigare upplevda erfarenheter med kunskaper och därför poängteras elevcentrerade arbetsformer där lärarens roll blir att underlätta och uppmuntra de som lär sig att bli självständiga och bli ägare av lärandet (Gayle 2006, i Håkansson & Sundberg 2013). Håkansson & Sundberg (2013) visar också på brittisk forskning att framgångsrikt lärande baseras på välavvägd undervisning av helheten. Ahlquist (2012) menar att det vi upplever är en ”multisensorisk” erfarenhet som kommer genom våra sinnen och som gör att våra kroppar är i ett konstant förhållande till vår omvärld. Hur en miljö förbereds för lärande är alltså av avgörande betydelse för hur meningsfullt det kommer att upplevas att vistas där.

Atmosfär (trygghet, ansvar, återkoppling och självkänsla)

”Om man som vi ser lärarna mer som kompisar så vill man ju inte bete sig hur som helst.”

Alla elever menar att det är viktigt att man kan vara sig själv, att atmosfären är trevlig och att relationen mellan lärare och elev är god. Högstadieläverna uttrycker sig positivt om ”hemklassrum”, något som de menar är viktigt för tryggheten. De nämner också, förutom hur viktigt läraren är, att antalet lärare inte får vara för stort för att man ska känna sig trygg. De menar att atmosfären, stämning i klassrummet, den kontakt de har med kamrater och lärare och den respons de får påverkar deras självkänsla positivt. Någon elev säger att motivationen kan vända när självförtroendet kommer tillbaka och att om man inte tror på sig själv så fungerar det inte i skolan.

Eleverna ger uttryck av att vara mycket trygga, deras lärare är deras vänner och miljön är tillåtande och ingen skrattar om någon säger något dumt. Eleverna är medvetna om sin egen roll och hur viktigt det egna ansvaret är. De menar också att detta går bra för de har tränat sedan de var små. De känner också en ömsesidighet och gillande från lärarna över att de tar ansvar.

Eleverna menar att responsen från lärarna är viktig – att den gör så att de blir mer självsäkra, glada och mer taggade (motiverade). De menar också att typen av återkoppling är viktigt. De eftersträvar inte beröm när de bara sitter och arbetar, utan för ett väl utfört jobb, så att de vet hur de kan gå vidare och hur de kan göra sen. Eleverna visar med andra ord att det är feedback på processnivå och metakognitionsnivå de efterfrågar – att återkopplingen kan användas som ny kunskap och nya strategier för att gå vidare eller i nya arbeten.

Analys Atmosfär

I Hatties (2009) stora studie visas att de mest kraftfulla skoleffekterna kan relateras till klimatet i klassen. Nottingham (2013) menar att de elever som är duktiga på att lära sig har ett positivt förhållningssätt till lärande och han visar på hur man kan arbeta för att utveckla detta. Han menar också att det är med ödmjukhet och gott humör som man bidrar till att klimatet i klassrummet blir tillåtande och uppmuntrar till gemensamma efterforskningar tillsammans med läraren. Håkansson & Sundberg (2013) talar om hur föräldrar påverka sina barn främst genom att få dem att se sig själva som lärande aktörer – eller inte. Även skolan bidrar till att öka elevers motivation om klimatet tillåter och uppskattar försök från elevens sida.

Montessori (1998b) påpekar att det sker ett ständigt samspel mellan individen och dennes omgivning och att barn och ungdomar inte kan utvecklas om de inte har saker runt omkring sig som inbjuder till verksamhet och andra människor som de kan arbeta tillsammans med. Lärares uppgift blir därför inte bara att iordningsställa miljön så att den lockar de barn och ungdomar som vistas där, utan också att se till att varje individ kan utveckla sina inneboende psykiska krafter och att harmoni och samspel råder i gruppen. Montessori talar om att varje människa själv måste få bli undervisningens centrum (Montessori, 1988).

Forskningen slår fast att både lärares positiva och negativa förväntningar påverkar elevernas beteende och studieprestationer (Giota, 2013). Eleverna i studien känner av lärarnas positiva förväntningar på deras ansvarstagande. Montessori (1994) påpekar vad viktigt det är att lärarna visar respekt för unga människor eftersom ett respektlöst bemötande kan skada deras personlighet. Läraren måste se varje elev för den unika varelse han är och anstränga sig för att se utifrån den unga människans perspektiv (Montessori, 1998c).

Responser från lärarna menar alla elever är viktig, för att veta hur det går och för att kunna ta med sig den kunskapen till andra arbeten. Enligt Hattie och Timberley (2007) i Jönsson (2012) och Lundahl (2011) är det just återkoppling på processnivå och metakognitionsnivå som ger mest. Nottingham (2013) och Hattie (2009) pekar också på att återkopplingen från elev till lärare är viktig, så att läraren hela tiden kan förbättra sin undervisning. En elev uttrycker tydligt att hon inte vill ha beröm när hon bara sitter och jobbar, och styrker därmed Nottingham (2013) när han påpekar att beröm ska vara trovärdig, utveckla ett dynamiskt tänkande, vara specifik och fokusera på handlingar inte förmåga. Vad gäller belöning så menade Montessori att barn arbetar av eget intresse och att belöning snarare har en negativ effekt på inlärning och den egna inre motivationen (Montessori, 1998).

Just formativ bedömning ger generellt sett de bästa effekterna på elevernas resultat visar Hattie (2009). Enligt Håkansson & Sundberg (2013) är en omfattande gren inom lärandeforskning inriktad mot elevers motivation och resultat härifrån pekar på tydliga kopplingar mellan motivation och kommunicerade förväntningar samt informativ återkoppling. Giota (2013) menar att det är viktigt att eleverna förstår att misstag är en del av lärandeprocessen och att ansträngning är viktig för att uppnå lärande. Det är först när läraren gör en bedömning av varje elevs personliga utveckling och lärande i stället för normativa jämförelser mellan eleverna som varje elev kan förväntas engagera sig i personlig utveckling. Vissa av Montessoris didaktiska material ger omedelbar feedback till

barnet. Återkoppling, menar Montessori, är viktigt. Barnet ska experimentera, undersöka och vara aktiv själv, men lärarens roll är att uppmuntra eleven till att analysera och formulera upptäckta teorem för att på så sätt gå vidare till nya, mer abstrakta nivåer (Montessori 2011).

Självkänslan återfinns som tidigare nämnts i behovsteorierna kring motivation. Nottingham (2013) lyfter fram psykologiforskning som hävdar att människan måste lära sig att hantera misslyckanden för att kunna lyckas och tar som exempel idrottsmän som kämpar och misslyckas gång på gång innan de lyckas. Självkänsla, menar Nottingham, kan delas upp i hur man värdesätter sig själv, hur övertygad man är om sina färdigheter och förmågor, om man tror sig ha kontroll över sitt liv och i vilken utsträckning man tror att man kan uppnå sina mål. Imsen (2010) slår fast att skolan har ett ansvar när det gäller att hjälpa eleven till en positiv självbild och att hela elevens personlighet utvecklas. Carol Dweck (i Nottingham 2013) visar att både lärare och föräldrar som berömmar sina barn mycket bidrar till att barnen, för att undvika misslyckanden, undviker att ta risker och utmana sig själva. Berömmet har alltså fått en negativ effekt för självkänslan istället för en positiv effekt, vilket säkert var meningen. Montessori (1988) menar att ett barn som tillåts vara aktiv och som får lyckas känner styrkan växa inom sig. Barn vill klara av saker själv och det är viktigt att vuxna bara ger exakt så mycket hjälp som barnet behöver för att kunna ta sig vidare på egen hand. Detta bemötande stärker barnets självförtroende och gör barnet medvetet om vad mycket det klarar av på egen hand. Detta är inte bara viktigt när barnet är litet, utan har betydelse även i skolåldern (Montessori 1998b).

Elevinflytande (delaktighet, egna val och att ha kontroll)

”Om man känner att man lär sig lättare blir det roligare än om man inte förstår.”

Gång på gång återkommer eleverna i sina diskussioner till hur viktigt det är att de får vara delaktig, men att denna delaktighet även är kopplad till deras eget ansvarstagande. Eleverna pratar om sina olika lärtilar och vad de tycker bäst om att göra och menar att om de får vara med och bestämma så blir inte bara ämnet roligare, utan de kan också styra arbetet så att det görs på ett för dem lättare sätt, vilket ökar deras chanser att förstå och tycka att det är roligt. Eleverna uttrycker sig positivt om uppgifter som är ”öppna”, dvs de kan styra uppgifter åt det håll som intresserar dem. En elev uttrycker det som att de får välja så att de utvecklas på bästa sätt. Eleverna vittnar också om att de kan bestämma när i tid de ska göra saker och hur länge de vill hålla på. Några elever påpekar ömsesidigheten – att deras sätt att ta ansvar även påverkar lärarna.

Eleverna tycker också att det är roligt när lärare samarbetar och då de kan se hur saker hänger ihop mellan ämnena (meningsfullhet och helhetstänkande).

Av några elevsvar kan man förstå att eleverna har ett bestämt antal arbeten som ska bli gjorda under en vecka och att de i så fall bara har ett val i fråga om när de ska göra arbetena. De menar att det är viktigt att ha lagom mycket att göra för om det är för mycket så vill de bara komma ikapp och då gör de inte bra ifrån sig. Roligast är det när det går bra i skolan.

Analys Elevinflytande

Ames (1992, i Giota, 2013) visar att i vilken utsträckning läraren involverar eleverna i beslut som berör deras lärande är avgörande för vilken sorts motivation eleverna kommer att utveckla gentemot

skolarbetet. När eleverna tillåts göra egna val och utöva kontroll över sitt eget lärande ökar både deras inre motivation för uppgifterna, men även deras kognitiva engagemang. Detta sätt att involvera eleverna gynnar inte bara de högpresterande, utan även svagpresterande. Viktigt att poängtera är dock att det är läraren som har ansvaret i klassrummet. Det är inte bara Ames studie som visar på samband mellan elevers självständighet i klassrummet och elevernas inre motivation, utan flera studier visar på detta. Elever som tillåts handla självständigt ökar sin inre motivation, medan elevernas inre motivation minskar ju mer yttre faktorer som styr (Giota, 2013). Håkansson & Sundberg (2013) menar att det finns negativa konsekvenser av vissa former av eget arbete där elever lämnas att på egen hand lösa uppgifter utan tillräckligt lärarstöd. Håkansson & Sundberg skiljer på enskilt arbete (läraren bestämmer uppgifter och sätter tidsramar, eleven arbetar på egen hand), eget arbete (läraren bestämmer uppgifter och tidsramen, men eleven får bestämma och planerar hur tiden ska användas) och arbete på beting (läraren bestämmer uppgifter och deadline när arbetet ska vara klart och eleven bestämmer när och var uppgifterna utförs). I alla dessa tre varianter är det läraren som har bestämt vad som ska göras och tidsramarna runt detta. Inom montessoripedagogiken finns dock ett fjärde alternativ som innebär att eleverna arbetar (individuellt eller i grupp) med det de har behov av (Montessori, 1988;1994).

Eleverna uttrycker sig positivt om lärare som samarbetar och så att de kan se hur saker hänger ihop mellan olika ämnen. Montessori (1988) menade att barnet naturligt först tar in världen som helhet och därefter analyserar. Detta menade hon även skulle prägla undervisningen: "Here is an essential principle of education: to teach details is to bring confusion; to establish the relationship between things is to bring knowledge." (Montessori, 1994, s 58).

Det egna valet, menar eleverna, är viktigt för att känna motivation eftersom de får vara delaktiga och vara med och bestämma. Eleverna menar även att det både går bättre och känns roligare om de får lära sig på ett sätt som gynnar dem. Imsen (2010) pekar på att man genom forskning funnit en korrelation mellan hur bra det går i skolan med trivseln i skolan. Trots att eleverna inte alltid har bestämt vilket betinget är menar de att de inte känner sig tvingade och att det är roligare om man inte känner sig tvingad. Montessori (1988, 1994, 1998, 1998b) återkommer i flera av sina böcker till att det är individen som ska göra val. Barnet ska få mycket stöttning, om det behöver det, men att tränas i att fatta egna, kloka beslut menade Montessori var avgörande för att vi ska kunna få en fredligare värld. (Montessori upplevde två världskrig och fick fly från flera länder i konflikt vilket naturligtvis färgade henne. Hon såg att indoktrinering kunde få människor att göra saker oflekterat och ville till varje pris stärka varje människas moral och ansvarstagande. Egen anmärkning.)

Samarbete med kamrater (och åldersblandning)

"Det är bara det vi gör."

Eleverna berättar i intervjuerna att de samarbetar med varandra hela tiden. De menar att de pratar, byter information, arbetar och diskuterar tillsammans. De säger också att de lär sig mer när de arbetar i grupp i och med att de lär sig av varandra, att de är nyfikna på vad de andra tycker och att det är det som gör det roligt. Högstadiееleverna gör också en del jämförelser med hur det ser ut när de är med de "vanliga" klasserna i vissa ämnen, och att borden där står så att alla sitter vända mot tavlan och läraren och att det då inte blir naturligt att diskutera och samarbeta. Trots att eleverna

menar att de samarbetar ofta står valfriheten dock högst och eleverna är väldigt eniga om att organiserade grupparbeten inte är roligt för då blir de tvingade.

Eleverna uttrycker sig positivt om åldersblandning och menar att det är bra eftersom det som är nytt för de yngre är repetition för de äldre. De menar också att åldern inte spelar någon roll och någon menar att man kan vara mer avslappnad.

Analys Samarbete med kamrater

Giota (2013) menar att flera studier visar att elever värdesätter relationerna med kamrater högre än hur det går i skolan resultatmässigt. Det största misslyckandet är att inte ha några kamrater. Att vara i ett socialt sammanhang och en social gemenskap är viktigt för trivseln och där är kamraterna viktiga. En elev menar att om man inte har några kompisar så har man heller ingen lust med skolan. Håkansson & Sundberg (2013) skriver att en omhändertagande och stödjande skolsammanhang är viktigt för elevernas motivation, liksom kamratstödet och att sociala relationer behöver uppmärksammas eftersom de är väldigt viktiga för elevernas kunskapsresultat. Håkansson & Sundberg skriver även att elevers undervisning av varandra ökar lärandet. Något som enligt Gärdenfors (2010) visar att eleven (som undervisar) har förstått kunskapsområdet. Även Montessori beskriver att ”För det andra hjälper undervisandet honom att förstå sina kunskaper ännu bättre än förut. Han måste analysera och omstrukturera sitt lilla kunskapsförråd innan han kan föra det vidare.” (Montessori, 1988, s 198). Montessori (1994) menade att man inte kan skilja kunskapinhämtande och socialt sammanhang åt – de sker tillsammans i skolåldern och verklig förståelse går hand i hand med diskussioner, kritik och erkännande från andra. Hon skriver även att syftet med utbildningen inte är att lära ut fakta utan att den ska se till att utveckla hela människor. ”Utbildningen av mänskligheten måste vila på en vetenskaplig grund och följa den varje steg på vägen.” (Montessori, 1998b, s 106).

När det gäller åldersblandade klasser visar Hatties (2009) studie att organisation i åldersblandade klasser eller i åldershomogena klasser inte har någon betydelse för elevernas studieresultat. Däremot visar Håkansson & Sundberg (2013) på forskning kring nivågruppering att lågpresterande och medelpresterande elever gör bäst ifrån sig i heterogena grupper (högpresterande elever klarade sig bra oavsett gruppering). Giota (2013) påpekar också att syftet med att införa åldersblandade klasser och nivågrupperingar kan vara oklart. För Montessori (1988) är det dock inte oklart varför man bör ha åldersintegrerade klasser (hon propagerade även för att blanda pojkar och flickor i samma klass – något som vi ser som självklart idag). Montessori anser att åldersblandning gynnar barnens sociala känsla, att barnen blir stimulerade av varandra, att det finns en harmoni mellan barn i olika åldrar, att de förstår varandra bättre än vuxna förstår barn och att de därför oftast är bättre på att förklara för någon som inte förstår något. Ett montessoriklassrum genomsyras av att alla behövs – eleverna blir inte passiva åhörare i förhållande till läraren, utan aktiva medarbetare. Empati och tillgivenhet växer, liksom acceptans att vi alla är olika. Montessori skriver: ”Charmen med det sociala livet är att man möter så många olika typer av människor, i så många olika åldrar.” (Montessori, 1988, s 197).

Flow (egen drivkraft och långa arbetspass)

”Om man kommer in i ett arbetsflöde så får man väldigt mycket gjort.”

Eleverna beskriver flow som att ”komma in i det”, vilket är en ganska bra beskrivning av vad det handlar om. Egentligen är det bara eleverna i en av skolorna som explicit talar om ”flow” eller ”arbetsflöde”. Dessa elever uttrycker sig också positivt om långa arbetspass som tillåter dem att ”komma in i” arbetet och att de inte vill sluta när lärarna bryter för t ex samling. Eleverna verkar ha erfarenheter av flow och de verkar medvetna om hur det uppstår. En flicka menar att om hon inte kommer in i arbetet på en gång så vet hon att hon inte kommer att komma in i det. Dessa elever uppvisar också en hög arbetsmoral när de talar om de långa arbetspassen som ”bortkastade” om de inte kommer in i ett flow. Högstadieläroverna på den andra skolan visar frustration över att de inte har några arbetspass då de får välja vad de vill arbeta med – att deras schema liknar ett schema för vilken klass som helst.

Analys Flow

Långa arbetspass där eleverna får välja och arbeta med det som de har intresse av eller med det som de har behov av, är kännetecknande för montessoriskolor, dock berättar eleverna att det ser mycket olika ut i deras klasser – från att inte ha någon tid alls för detta till att ha tid för eget arbete dagligen. Kännetecknande för flow är ju att man av eget intresse fördjupar sig i något så att man tappar både tid och rum (Csikszentmihalyi, 2012), men dessa elever verkar komma in i ett flow trots att det är veckans beting de pratar om, dvs kanske inte något helt självvalt.

Eleverna talar alltså om drivkraft, trots att den är kopplad till att bli klar med det de har att göra. Här verkar det alltså som att drivkraften kommer utifrån, snarare än inifrån, men det verkar ändå som eleverna känner sig nöjda och tillfredsställda när de väl är klara, precis som vid flow. Detta kan jämföras med det Nottingham (2013) skriver om ansträngning som han menar är en av fem beståndsdelar i en utmanande undervisning. Han menar att hur mycket en elev är villig att anstränga sig är avgörande för hur långt eleven når, alltså är det viktigt att läraren hjälper eleverna att utveckla en utvecklingsinriktad självbild.

Montessori (1988) menar att det är naturligt för barnet att vilja anstränga sig och att det finner glädje i ansträngningen. Därför är det viktigt att vi vuxna inte träder in och hjälper till för att vara snälla. Tvärt om hjälper man alltså barnet om man ger hjälp till självhjälp, så att barnet kan växa mentalt. När barnet är inne i ett arbete och är koncentrerat på det är det viktigt att vuxna inte stör eller avbryter, eftersom det lätt kan avbryta koncentrationen. På detta sätt bygger barnet upp en ”arbetscykel”. Hur lång denna arbetscykel är beror på hur lång tid barn kan koncentrera sig och hur uppslukad barnet är av uppgiften. Det är viktigt att barnet arbetar för sin egen skull (inre motiv) och inte för lärarens skull (yttre motiv). Att visa barnet uppmärksamhet, stödja det och locka fram dess bästa sidor menade Montessori var en självklarhet.

Metakognition (mål och reflektion)

”Om man inte vet varför så frågar man mer.”

Åsikterna, bland eleverna jag möter, om huruvida det är viktigt att känna till målet i förväg varierar. De flesta menar att det är viktigt och att det gör arbetet lättare, medan andra menar att det viktigaste är att vägen till målet är rolig och att de är trygga med att läraren vet målet. En del menar att målet är viktigt att känna till för att man vill veta varför man gör en sak i skolan. Det blir också tydligare när man själva ska planera. Någon uttrycker sig att det är ”skönare” att veta målet själv. Det märks i

diskussionerna att eleverna ibland tänker på olika saker när de använder begreppet mål - en del elever pratar om lärandemål, medan andra pratar om prestationsmål.

När det gäller att reflektera över sitt arbete så är alla elever eniga om att det gör de i styrd form – de skriver ner hur det har gått varje dag och en gång i veckan funderar de över hur veckan har varit. Någon menar att det är bra – att det finns kvar i loggboken om man glömmer, medan andra säger att de inte får ut så mycket av det.

Analys Metagognition

Håkansson & Sundberg (2013) tar upp att det är viktigt att eleverna förstår vad undervisningen går ut på. William (2014) påpekar att det kan verka självklart att det är viktigt att målet är klart och tydligt formulerat när man ska lära sig något men pekar också på att det finns tecken på att pendeln håller på att slå över och att en lektion anses dålig bara för att läraren inte har satt upp ett lärandemål från början. Han menar att detta sätt att göra eleverna delaktiga i målet är för ytligt och att det är lärarens professionalitet att bedöma hur lärandemål och framstegskriterier bäst ska förmedlas till eleverna. Giota (2013) talar också om elever med explorativ läransats, som inte kan säga vad som kommer att bli produkten av deras arbete eller hur långt de har kommit med en uppgift, utan de känner engagemang ändå. Dessa elever uttrycker att det är vägen mot målet som är det viktiga, även om de aldrig ens når något mål. I denna läransats kan elevers lärandemål vara vaga, men eleverna är ändå motiverade. Detta engagemang i något för lustens skull är det Gärdenfors (2013), Bruner, Dewey (i Giota, 2013) och Csikszentmihalyi (2012) talar om. Denna uppfattning delas också av Montessori (1988).

En del elever pratar om lärandemål, medan andra pratar om prestationsmål, vilket ofta ses ur negativ vinkel eftersom när man gör något för någon annans skull så är det ett tecken på att man arbetar för yttre motiv. Om det istället speglar ett ansvarstagande och en inre vilja att göra sitt bästa speglar det ett inre behov enligt Marshlows behovshierarki. Montessori menar att det lilla barnet drivs av sin inre kraft att utforska omvärlden (Montessori, 1988), men hon talar även om mål och speciellt skolbarnet, menar hon är en nyfiken vandrare, och det är lärarens uppgift att se till att barnet inte vandrar utan mål (Montessori, 1994).

Elevernas självbedömning – då de reflekterar över kvaliteten på sitt arbete – anses av vissa forskare som otroligt värdefull då eleven betraktas som den viktigaste informationskällan (Håkansson & Sundberg, 2013). Nottingham (2013) argumenterar för tesen ”Att lära sig hur man lär sig är nyckeln till livslångt lärande” och menar att detta är en av skolans viktigaste uppgifter, med tanke på att utan denna förmåga så kan eleverna aldrig bli självständiga individer. Han menar också att lära sig mer om tänkande stärker skolans övriga uppdrag. Nottingham talar om kritiskt tänkande, kreativt tänkande, samarbetsinriktat tänkande och empatiskt tänkande och menar att dessa har en avgörande betydelse både i självständigt tänkande och ömsesidigt tänkande som behövs i vårt samhälle. Även Gärdenfors (2010) menar att elevernas metakognition tränas genom att de reflekterar över sitt eget lärande som en del av undervisningsprocessen. Håkansson & Sundberg (2013) uppmärksammar att strukturerad undervisning gynnar resultat på kort sikt medan undervisning som erkänner betydelsen av metakognitiva förmågor – tänkande kring läroprocesser och begreppslig förståelse – utvecklar elevernas egna tankeverktyg och verkar på lång sikt.

Självbedömning menade Montessori var oerhört viktigt eftersom det endast är barnet som kan avgöra om han/hon är nöjd med ett resultat. Repetition menade Montessori (1988) är barnets naturliga sätt att visa att de inte är "färdiga" med en uppgift, som det lilla barnet som just lärt sig gå i trappor och som inte vill göra annat än att gå upp och ner (eget exempel). Montessoris tankar om den förberedda miljön och den didaktiska materielen och de erfarenheter barnet gör under lång tid i förskolans och skolans förberedda miljö hjälper barnet, inte bara att lära sig saker för stunden, utan bygger upp barnets hela jag, the embodied mind (Lakoff & Johnsson, 1999) och förbereder barnet för att senare kunna se abstrakta samband och resonera kring dessa, och bli en alltmer komplett och förankrad människa. "A child who works spontaneously and for a long period of time with this material not only strengthens his reasoning powers and his character but acquires higher and clearer cognitions, which increase his mental capacity." (Montessori, 1965, s 260-261).

Kapitel 6 Diskussion

Slutsatser

Kunskapsområdet motivation och vad som gör att elever känner nyfikenhet att lära sig mer i skolan är stort och svårt att avgränsa. Utifrån en studie, som är så pass liten som min, går det inte att dra några generella slutsatser, men de elever jag har intervjuat har gett uttryck för vad de anser främja nyfikenhet i de klassrum där de befinner sig dagligen. Det mesta som eleverna framför som faktorer till att känna nyfikenhet i skolan är kända av forskare och återfinns i tidigare forskning och litteratur kring motivation i skolan. Det som är intressant är att elevernas svar visar att forskningsresultaten stämmer även i den kontext jag har gjort min studie. Det är också anmärkningsvärt att de i stort sett överensstämmer med framgångsfaktorer för lärande som redogjordes för i teoriavsnittet. Detta har väckt nya frågor som kan vara spännande att söka svar på i andra undersökningar. Här har denna kunskap mer legat till grund för att jag ska kunna få svar på min andra forskningsfråga. Även de olika motivationsteorierna har tjänat sitt syfte genom att ringa in synen på begreppet motivation och bli det raster som jag behövt för att kunna tolka elevernas svar.

De forskningsfrågor, som jag ville få besvarade genom studien var:

1. Vad framför elever på mellanstadiet och högstadiet, i de undersökta montessoriklasserna, som orsaker till att de känner nyfikenhet att lära sig mer i skolan?
2. Vilka av dessa faktorer är kopplade till montessoripedagogikens principer, och går de att överföra till all undervisning?

Det eleverna framför som orsaker till att de känner nyfikenhet att lära sig mer i skolan hänger ihop med läraren, de arbeten som görs i skolan, deras inflytande, atmosfären i klassrummet, självförtroende och kamrater. Flera av kategorierna går i varandra och läraren återkommer som central gestalt inom samtliga, eftersom läraren har en avgörande roll även i övriga teman, då läraren är den som styr över lektionernas utformning och innehåll, hur varierade lektionerna blir, hur mycket konkret materiel som används och hur ofta praktiskt arbete finns med som en del av undervisningen, hur pass verklighetsförankrat arbetet i skolan är mm. Dessutom sätter läraren sin prägel på stämningen i klassen och med sin personlighet, kunskap och erfarenhet styr läraren över hur tryggt, stödjande och tillåtande klimatet är, hur mycket ansvar eleverna får, vilken feedback som ges, om tid för reflektion finns, om elevernas självkänsla får lov att växa och i hur stor del eleverna får vara med och bestämma över innehåll och upplägg av studierna och i hur stor omfattning de får arbeta tillsammans med kamrater. Det läraren kanske inte har direkt inflytande på är hur skolan organiseras – om klasserna är åldershomogena eller åldersblandade och hur långa lektionspassen ska vara – något som har betydelse för möjligheten att uppleva flow.

All forskning är samstämmig med elevernas tankar – man behöver vara enastående kompetent för att vara lärare. Listor på vad en lärare ska kunna och ha för kompetenser förs fram både av Håkansson & Sundberg (2013), Giota (2013) och i olika böcker av Montessori (Montessori, 1988; 1994; 1998b; 1998c). Vad eleverna uppskattar mest hos läraren och som påverkar både atmosfären i klassrummet, elevernas självförtroende och deras inflytande är att de känner att de har en bra

relation med sina lärare. Håkansson & Sundberg (2013) menar att stödjande och uppmuntrande samtal mellan lärare och elev har en motivationsstärkande funktion. Lundahl (2012) konstaterar att vad som händer i klassrummet är nyckeln till elevers lärande och att undervisning är en interaktiv process.

De arbeten som görs i skolan ska variera för att nyfikenheten och lusten att lära ska hållas vid liv. Arbetena ska vara utmanande, både teoretiska och konkreta, praktiska, verklighetsnära och kännas meningsfulla. Eleverna vill känna att de kan påverka vad som görs i skolan och göra egna val så att deras kreativitet kan få komma fram. Det konkreta, praktiska och verklighetsnära är det som skapar förståelse hos eleverna – så att de förstår inte bara med huvudet utan också med sina kroppar, och ger dem egen erfarenhet att bota i. Då ökar också chansen att man ser meningen med det man lär sig. Att reflektera kring dessa frågor ger också en ökad medvetenhet om sina starka och svaga sidor, om vad man förstår eller inte, och bidrar till att eleverna bygger upp en ärlighet mot sig själva som de har nytta av inte bara för stunden utan går att överföra till andra situationer. Här är lärarnas återkoppling, feed-back, till eleverna av största betydelse.

I litteraturen används ordet undervisning, vilket får tankarna att gå till dem som håller i undervisningen, dvs lärarna. I samtalen med eleverna pratar de dock mest om vad och hur de gör, om arbeten eller uppgifter, dvs deras egen aktivitet. Även om det verkar finnas en samstämmighet mellan vad forskare beskriver som variation, så kan det finnas en skillnad i mellan hur forskarna menar och vad eleverna erfar. Eleverna beskriver situationen utifrån sitt perspektiv, vilket Jenner (2004) och Hattie (2009) menar att läraren också måste ha förmåga att göra. Elevernas sätt att uttrycka sig betonar också att de är de som är aktiva – gör något – och att arbetet i skolan måste vara inriktat på ett elevaktivt arbetssätt är viktigt. I montessoripedagogiken har läraren en betydelsefull roll, men om arbetet fungerar som det ska i klassrummet och eleverna är aktiva, så är läraren mer stödjande i elevernas aktiviteter och inte centrum i klassrummet. I litteraturen är, som tidigare redovisats, alla framgångsfaktorer för lärande kopplade till just läraren, vilket kan ge intrycket att läraren är centralgestalt i klassrummet.

Atmosfären i klassrummet – som omfattar relationen till lärarna – kan inte nog poängteras. Det är först i ett tillåtande, stödjande klimat som eleverna vågar vara sig själva, tänka efter vad de innerst inne vill för att kunna utgå ifrån det. Den fysiska miljön i skolan har inte belysts i den litteratur jag har läst, men eleverna från högstadiet påpekade att det är viktigt att ha ett hemklassrum. Tryggheten för dem var ganska tydligt kopplad dit. Det var också där de visste att de kunde träffa sina lärare om de behövde hjälp med något. Eleverna kopplade ihop atmosfären i deras klassrum med att lärarna gick omkring i rummet, pratade med dem och var nära dem och Giota (2013) pekar på forskning som visar att i klassrum där ”katederundervisning” användes var elevernas attityd gentemot arbetsmiljön oftast mindre positiv jämfört med de klassrum där denna typ av undervisning användes mindre ofta. Ahlquists (2012) avhandling tar upp forskning kring detta område och pekar på miljöns betydelse för elevers lärande. Här framkommer en tydlig skillnad mellan vad som anses vara viktigt inom montessoripedagogiken och vad som lyfts fram i den traditionella forskningen.

Elevernas självbild och självkänsla skapas i mötet med andra och kamrater och lärare blir därför viktiga för huruvida man känner nyfikenhet och lust att lära i skolan (Giota, 2013). Ens

självförtroende hänger också ihop med om man känner att man kan, har kompetens, och därför är det viktigt att eleverna inte skärmar av från sin förståelse i skolan så att de tappar sin motivation. Detta fungerar även omvänt – faktorer som gynnar elevernas motivation gynnar även deras förståelse (Gärdenfors, 2010). Allt måste kännas meningsfullt och viktigt för den enskilda individen, därför är det viktigt att läraren kan sätta sig in i sina elevers situation (Jenner, 2004) och att de kan sätta eleven i centrum och utgå från elevens inre värld och erfarenheter (Giota, 2013).

Kamrater, menar eleverna, är det som gör att de över huvud taget går till skolan. Att tillhöra ett sammanhang, och känna ”ömsesidighet” med andra är viktigt i vårt meningssökande (Gärdenfors, 2010). Även Håkansson & Sundberg (2013) styrker detta. Vad som inte framgår i litteraturen, men som eleverna poängterar är att det egna valet är viktigt när elever arbetar tillsammans. Om läraren bestämt vem de ska arbeta med är det åtminstone viktigt för dem att se varför – att de är på samma nivå, eller på annat sätt kan bidra jämbördigt till arbetet de ska göra tillsammans.

Min första forskningsfråga är besvarad genom samtalen med eleverna i fokusgrupperna. Den teoretiska ramen med kunskap om olika sätt att se på motivation och framgångsfaktorer för elevers lärande har varit till hjälp vid analysen för att förstå elevernas svar och sätta in dem i ett större sammanhang.

Det som eleverna återoppar som anledningar till att de svarar som de gör på kommunens enkät om vad som gör att de känner nyfikenhet och lust att lära sig mer i skolan är tydligt kopplat till montessoripedagogiken, men det är även lätt att finna stöd i forskning som inte är gjord i montessorimiljö, som finns presenterad i denna studie.

Det som tydligast framstår som en skillnad är att montessoripedagogiken hävdar miljöns betydelse i så stor utsträckning, vilket inte är fallet med övrig forskning. Visserligen konstaterar forskarna att atmosfären i skolan är viktig, att elever måste få göra egna erfarenheter i skolan, känna meningsfullhet och att skolans arbete ska kopplas till individuella intressen och behov, men det presenteras inte hur detta ska gå till. Montessoripedagogiken visar här på en väg genom att tydligt skriva fram hur läraren ska iordningsställa lärmiljön så att eleverna kan vara aktiva, hur sättet att organisera undervisningen med långa arbetspass utan störande moment underlättar elevernas möjlighet att komma in i arbetet, finna koncentration och därmed uppleva flow, och hur den respektfulla atmosfären hjälper eleverna att växa individuellt och hitta sig själva. Montessori menade alltså att det är personen som ska lära sig något som ska vara aktiv och därför kräver montessorimiljön materiel och utrymme för olika aktiviteter (Ahlquist, 2012).

Den som vill främja elevers lärande i en traditionell skolmiljö kan naturligtvis följa de principer som forskningen samstämmigt påpekar är framgångsfaktorer för lärande för att komma till rätta med många av de problem som kännetecknar skolan idag. En riskfaktor att vara observant på är att läraren inte får bli centralgestalt i klassrummet i stället för eleven. Svaret på min andra forskningsfråga blir därför att om man tar till sig den forskning som är presenterad i studien så kanske det i framtiden inte blir någon skillnad på enkätsvaren mellan eleverna i skolans

traditionella klasser och montessoriklasserna. De största utmaningarna ligger då i att utforma en riktigt trygg miljö med hemklassrum för högstadiet och få antal lärare – med rätt kompetens och inställning – knutna till varje klass. Att undervisningen individanpassas och görs elevaktiv och varierad med såväl praktiska som teoretiska inslag och att eleverna får stort inflytande över sin skoldag. På så sätt kan vi lättare stärka varje enskild elevs syn på sig själv och sitt lärande, så att de lämnar grundskolan med värdighet, förståelse och kunskap som bottnar i egna kroppsliga erfarenheter. Fram till att detta blir verklighet uppmanar jag alla att besöka en montessorimiljö för att ta del av den långa tradition som finns där av att iordningställa en miljö för lärande. Ahlquist (2012) får avsluta diskussionen genom ett citat ur *Skolans levda rum och lärandets villkor – meningsskapande i montessoriskolans fysiska rum*:

Jag har följaktligen frågat mig vilken betydelse det har för ett barn att, få möjlighet att lära genom kroppslig erfarenhet, samarbeta och lära av varandra, slutföra arbeten utan att bli avbruten, själv få välja när man vill arbeta med olika uppgifter, få chans att fördjupa sig men framför allt att vistas i en fysisk miljö där de känner sig ”hemma”. Dessa frågor berör en existentiell sfär. (Ahlquist, 2012, s 172.)

Reflektion över forskningsprocessen

Det har varit mycket intressant både att läsa forskning och litteratur kring motivation och framgångsfaktorer för skolan, lyssna på elever som diskuterar kring vad som gör dem nyfikna och därefter skriva denna forskningsrapport. Av de tre delarna vill jag framhålla fokusgruppsintervjuerna som de mest fantastiska. Eleverna har framfört kloka synpunkter och de har formulerade sina åsikter väl. I skolan bör vi lyssna mer på våra elever. Det är ju för deras skull vi finns i skolan och de sitter inne med svaren på hur vi bäst kan hjälpa dem vidare.

Under hela processen har ny intressant litteratur tillkommit och jag har periodvis känt att arbetet har svällt på bredden istället för att gå framåt.

Med tanke på hur lyckade intervjuerna blev är det svårt att tänka sig att någon annan metod hade varit bättre. Enkätfrågor tror jag inte alls hade fått fram samma engagemang hos eleverna. Kanske hade personliga intervjuer gett ännu djupare svar, men antagligen hade jag då styrt intervjuerna mer än vad jag nu gjorde. Det finns anledning att tro att jag som moderator, har påverkat eleverna med de frågor jag hade förberett, trots att jag upplevde mig själv som ganska tyst under diskussionerna i fokusgrupperna. Det var när samtalen ebbade ut som jag satte igång diskussionerna igen med frågor som kan ha påverkat innehållet. Stundom var dock diskussionerna så intensiva att jag inte styrde riktningen i diskussionerna och om man jämför de sex fokusgruppsdiskussionerna med varandra så kom eleverna i stort sett in på samma teman, därför är min slutsats att det är kring dessa kategorier det finns anledning att stanna upp och analysera innehållet närmare.

Att dra slutsatser av ett så pass litet materiel som är så samstämmigt känns inte svårt. Viktigt är naturligtvis att förstå att varje fokusgruppsdiskussion bidragit till resultatet i denna studie, men att det endast representerar de medverkandes uppfattning.

Nya frågor/vidare forskning

Arbetet med denna uppsats har lett till nya frågeställningar. Det eleverna har framhållit som viktigt för dem är sådant som forskare påpekat som väsentligt för elevers lärande. Frågan man måste ställa sig då är: Om bara elever är motiverade – lär de sig mer då? Jag tycker också att det skulle vara intressant att ha fokusgruppsintervjuer med de elever som svarar mest negativt på kommunens trygghet- och trivselenkät. Skulle vi då få fram svar som styrker den forskning som presenteras i teoriavsnittet ytterligare, eller skulle helt nya faktorer framkomma? Kommunens trygghets- och trivselenkät visade att ju äldre eleverna är desto mindre nyfikna är de på att lära sig mer. Den tendensen är tydlig även inom montessorispåret. Det skulle vara intressant att intervjua elever och söka de bakomliggande faktorerna till varför det är så.

Vad som är slående är hur viktig miljön och de lärare som eleverna möter varje dag är. Trots att jag uppfattar alla som arbetar i skolan som mer mål- och resultatfokuserade idag än tidigare, skulle jag som rektor vilja uppmana alla att stanna upp, se eleverna, prata med dem och satsa på att göra skolan till en trivsamt, roligt, tillåtande och stödjande plats för alla elever och om vi lyckas med det kanske vi till och med når längre och eleverna får högre måluppfyllelse.

Referenser

- Ahlquist, E-M. (2012). *Skolans levda rum och lärandets villkor* Stockholm: Universitetservice.
- Ames, C. (1992). Classrooms, goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
http://www.unco.edu/cebs/psychology/kevinpugh/motivation_project/resources/ames92.pdf
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Bjørndal, C.R.P (2005). *Det värderande ögat*. Stockholm: Liber.
- Covington, M.V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: An integrated review. *Annual Reviews in Psychology*, 51, 171-200.
- Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In J.E.Jacobs (Ed.) *Nebraska symposium on motivation 1992* (Vol.40, pp 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Csikszentmihalyi, M. (2012). *Flow – den optimala upplevelsens psykologi*. Stockholm: Natur & Kultur
- Giota, J. (2002). Skoleffekter på elevers motivation och utveckling. En litteraturoversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7 (4), 279-305.
- Giota, J. (2006). Självbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7 Årgång 11, 2, 94-115.
- Giota, J. (2010). Hierarchical assessment of adolescents' motivation in school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (1), 83-97.
- Giota, J. (2013). *Individualiserad undervisning i skolan – en forskningsöversikt*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gärdenfors, P. (2010). *Lusten att förstå: om lärande på människans villkor*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Gärdenfors, P. (2011). <http://www.youtube.com/watch?v=blWcbY5qA58> (sedd 1/3 2014).
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

- Håkansson, J. (2011). *Synligt lärande*. Sveriges kommuner och Landsting.
- Håkansson, J. & Sundberg, D. (2013). *Utmärkt undervisning – framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Imsen G (2006). *Elevens värld – introduktion till pedagogisk psykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete i skola och behandling*. Myndigheten för skolutveckling. Stockholm: Liber.
- Kirkpatrick, J. (2008). *Montessori, Dewey, and Capitalism: educational theory for a free market in education*. Claremont, California TLJ Books
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Marthon, F. (2010). Samtalsanalys och pedagogik. I: Melander, H. & Sahlström, F. (2010) *Lärande i interaktion*. 1. uppl. Stockholm: Liber.
- Marton, F. (1981). Phenomenography – describing conceptions world around us: http://www.ida.liu.se/divisions/hcs/seminars/cogsciseminars/Papers/marton_-_phenomenography.pdf (2013-04-10)
- Montessori, M. (1965) *The Advanced Montessori Method II*. Oxford: Clio.
- Montessori, M. (1988). *Barnasinn* Helsingfors: MacBook
- Montessori, M. (1994). *From Childhood to Adolescence* Oxford: Clio Press
- Montessori, M. (1998). *Upptäck barnet!* Jönköping: Seminarium.
- Montessori, M. (1998b). *Utbildning och fred*. Jönköping: Seminarium.
- Montessori, M. (1998c). *Barndomens gåta*. Jönköping: Seminarium.
- Montessori, M. (2011). *Psychogeometry* Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Nationalencyklopedien. (1994). Band tretton, sökord: *motivation*. Höganäs: Bra Böcker.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Rathunde, K. (2005). *American Journal of Education*, 111(3), 341-371.
- Rathunde, K. (2009). Nature and Embodied Education. I *The Journal of Developmental Process*, 2009, Vol 4 (1), Pages 70-80.

- Rösstad, L. (2006). Ett saligt flyt. I: *Montessoritidningen*, nr 4.
- Sanderoth, I. (2002). *Om lust att lära i skolan: En analys av dokument och klass 8y*. Göteborg studies in educational sciences 184. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Scherp, H-Å. (2003). *Att leda lärande samtal*. Karlstad: Universitetstryckeriet i Karlstad.
- Signert K. (2012). *Variation och invarians i Maria Montessoris sinnestränande materiel*. Göteborg: Kompendiet.
- Skolverket (2003). (Lander, R. & Giota, J.). *Självkänslan och skolans vardag. En enkätstudie av elevers och lärares attityder till information och kommunikation, lusten att lära, tid för lärande*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Perspektiv på barndom och barns lärande: en kunskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*
Stockholm: Fritzes.
- Stoll Lillard, A. (2007). *The Science Behind the Genius*. New York: Oxford University.
- Tursunovic, M. (2002). Fokusgruppsintervjuer i teori och praktik i *Sociologisk Forskning* Vol 39, No 1 pp 62-89.
<http://www.jstor.org/discover/10.2307/20850495?uid=3738984&uid=2&uid=4&sid=21103554894603>
- Vetenskapsrådet (2014). *Forskningsetiska principer* <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (läst 22/2 2014).
- Wibeck V. (2000). *Fokusgrupper – om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- <http://www.youtube.com/watch?v=z8KMLsXbOmg> (tittat på 22/2 2014) Om barnintervjuer Fenomenografiskt perspektiv.
- <http://www.youtube.com/watch?v=CzkmPLMUv9o&feature=related> (tittat på 22/2 2014) Om fokusgrupper.

Bilaga 1

Citat från eleverna med beskrivande kommentarer

”Det viktigaste är att man lär sig och har roligt i skolan.”

Läraren

”Läraren gör så himla stor skillnad.”

I elevernas samtal framkommer att läraren är väldigt viktig, men eleverna är också insiktsfulla och menar på att det inte bara är läraren det hänger på, men att det ändå är de som bär huvudansvaret för om arbetet i skolan blir roligt. Eleverna är i stort nöjda med sina lärare. De lite yngre eleverna uttrycker sig i meningar som: *Läraren kommer på sätt som gör att vi vill lära oss. Hon gör det tråkiga lite roligare.* Och de lite äldre eleverna: *Jag tycker montessorilärarna är väldigt bra också – de är bättre än de vanliga lärarna över huvud taget, verkar vara mer intresserade av att lära ut, än andra lärare. Jag skulle nog säga att det i stort sett alltid är intressant – speciellt de ämnen vi har med våra egna montessorilärare. I stället för att sitta uppradade i bänkar och läraren står i ena hörnet av klassrummet och pratar så går de runt bland oss elever och följer arbetet och vi hjälper varandra. Vi kan snacka om vad vi tror och så berättar läraren vad hon/han vet om det och man repeterar innan man ska ha prov. Lärarna på montessori liksom litar på eleverna mer än andra – de låter oss vara i vårt eget klassrum. I de andra klasserna får de inte vara där på rasterna, men vi får vara i vårt. Vi får lära känna våra lärare, de bjuder lite mer på sig själva – det är inte bara om ämnena hela tiden, på rasterna ibland kan man småsnacka med dem, ja, de delar med sig. Alla har något som man naturligt är mer intresserad av men lärarna är också bra på att få en intresserad av saker man inte visste om själv att man var intresserad av.*

Men eleverna kommer även in på hur lärarna inte ska göra. *Läraren får inte bara stå och berätta under en lång samling för då blir man uttråkad.*

Läraren ska vara rolig

En rolig lärare, som tar med egna erfarenheter när hon/han berättar. Vissa lärare gör det på tråkigt sätt. Även om det är ett ämne som man gillar minst så kan det ändå bli kul beroende av hur den läraren gör. Man kan helt plötsligt tycka att det är mycket roligare än vad man tyckte innan. Om läraren gör uppgiften rolig så blir det kanske en rolig lektion, då kvittar det vilket ämne det är. Om man inte tycker att det är roligt, då lär man sig ju inget heller. Om det är roligt beror på läraren – hur vi får göra det. Läraren gör det på ett roligt sätt, på ett sätt så vi förstår – inte bara berätta där och där eller så och så. Man vet att man kommer ha roligt och också att man kommer kunna skratta.

Relationen med läraren ska vara god

När man har bra kommunikation med läraren då är det roligt i skolan. Måste kunna skoja med dem också. Man måste ha en bra relation.

Läraren ska vara snäll men kunna säga ifrån

Läraren ska se till att de som pratar är tysta så att det inte är en massa babbel.

Läraren ska inte vara för snäll och inte för sträng, men säga till om någon stör. Säg till när någon gör något dumt. Läraren får inte vara för strikt, utan ödmjuk. Ska lära ut både på kompisnivå, men även kunna vara den där riktiga läraren och säga till om vi inte gör det vi ska. Alltså inte alltid vara kompis eller alltid vara strikt utan vara olika. En fantastisk lärare vågar stå emot och säga ifrån, de ska inte bara vara snälla, men de ska vara roliga för då är det kul. Lärarna får inte vara för mesiga. Att skälla behövs ibland, men på ett trevligt sätt, annars blir det inte kul någonstans.

Läraren ska göra så att eleverna förstår

Så länge läraren gör så att det känns roligt, skrattar lite och gör så att man kan hänga med.

Läraren ska hjälpa till så att man förstår, även om man inte är så duktig på det man kan ändå tycka att det är roligt.

Läraren ska tycka om att undervisa

Man märker också om läraren själv tycker att ämnet är intressant. Man kan nästan se på dem om de tycker att det är roligt, då smittar det av sig. De flesta lärare är bra.

Läraren berättar saker som de har upplevt själva – det är kul, man lär sig saker, men på ett roligt sätt. Lärare från annat stadium kommer in och gör något med oss – det är kul.

Att lärarna brinner för sitt ämne och visar att det här är intressant. De vill lära ut. De ska visa att detta är roligt, det kommer bli roligt och det kommer vara roligt att kunna och kommer vara roligt medan vi jobbar med det. Att de gör det spännande som en hemlighet man vill veta och då blir man ju nyfiken.

Läraren ska låta eleverna vara delaktiga

Om en lärare bara står och rabblar då kommer det in där och ut där (pekar på öronen) och en annan lärare gör det på ett roligt sätt, så man får t ex göra en teater, då kommer man ihåg det. Att det blir intressant och att läraren inte bara sätter sig vid datorn och har projektorn igång utan att läraren går upp och frågar oss. De ska stoppa filmen, låta eleverna vara aktiva i genomgången, så att man får visa att man kan. Om vi ska göra något så kan vi göra roliga lekar, sånger som innehåller all fakta vi behöver, videoklipp och så. Korta samlingar, bygga, jätteviktigt att få vara aktiv. Läraren följer om vi har frågor. Då växer ens nyfikenhet - man lär sig mycket på bara en samling. Man börjar någonstans men slutar någon helt annanstans. Lärarna låter oss vara med och diskutera och så, så vi får igång intressanta diskussioner. Det kanske inte handlar precis om det vi ska lära oss, men då lär vi oss om flera grejer samtidigt, så det kan vi använda i andra ämnen. Så det är inte "nu kör vi bara det här" utan det blandas in i vart annat. Om man har samma lärare i fler ämnen så behöver de inte följa schemat, utan de kan ta det lite när det är bäst. Om de gör så att det är spännande och frågar om man gör så här – vad händer då? Så att man själv får tänka och vara aktiv. Då tror jag också att man blir mer kreativ och kommer på flera olika sätt att lära sig. Samarbete - de måste lyssna på vad vi vill lära oss. Lärarna blir taggade av eleverna. Taggad kan man vara men kanske inte direkt nyfiken.

Variation (ämnen, lektioner och arbeten)

”Det är inte så roligt att gå till en lektion och inte ha roligt.”

Eleverna resonerar kring att vissa ämnen är roliga ”i sig” och att nyfikenheten är större om de är intresserade av något sedan tidigare. Vilka ämnen som upplevs som roliga varierar, men praktiska/estetiska ämnen som idrott, slöjd, bild och teknik nämns av flera elever liksom SO. En del elever menar att de känner sig nyfikna när de ska påbörja ett nytt arbetsområde och andra påpekar att det beror på hur presentationen/lektionen/ samlingen är. ...*när vi diskuterar, jag vill själv vara delaktig i lektionen.*

Flera elever menar att de känner nyfikenhet och att det är roligt att lära sig. *När man får lära sig mycket. Roligare om man får veta mycket. Mer saker att göra här* (eleven har inte alltid gått i montessoriklass), *men man lär sig mer, så jag tycker att det är roligare.*

Eleverna är insiktsfulla kring hur de reagerar när de inte tycker att det är roligt, *Då slutar man lyssna. Om man får en dålig start med ett ämne då har man svårare att tycka om det sen. Och då tycker man inte om att jobba med det och då blir det heller inga bra resultat. I ettan när man får det ämnet då ska man hänga med.* De resonerar också kring att det är lättare att känna nyfikenhet om det är något som man positivt erfarenhet av. *Har man ett intresse innan – då kan man ju tycka att det är roligt direkt.* Annars beror det på hur intressanta lektionerna är *Det är inte så roligt att gå till en lektion och inte ha roligt. Då kommer man inte ihåg något. Än en lektion som man kan bygga vidare på. Vissa saker blir jag inte så nyfiken på och då vill man ju inte fortsätta med det, men då jag blir nyfiken så är det om läraren gör något.*

Eleverna kommer in på böcker (läromedel) som fler nämner som en motsats till att ha det roligt och känna nyfikenhet i skolan. I samtalen pratar eleverna om hur läromedlen används hos dem i montessoriklass. *Vi har ju bokhyllor i klassrummet med läroböcker, men de används ju inte hela tiden. Så i historia – det måste inte vara att vi läser ett kapitel och jobbar med det, utan läraren lär ut något som inte står i boken. Boken är mer att få grunden i det vi jobbar med, sen om vi ska utveckla det så kanske vi är på datorn eller så lär hon oss om hon typ varit med om någonting. Lektionen är sällan baserad på själva boken, utan vi använder den mer som ett stöd då och då. Det är sällan vi vid varje lektion läser en bok.*

När eleverna beskriver sina arbeten, uppgifter eller uppdrag så är de överlag positiva. *Vi har väldigt öppna arbeten och lärarna får en att känna att man kan säga vad man vill.*

Det jag gillar med montessori är att vi har samma lärare i flera ämnen och då kan de gå in i varandra. Då känns det inte som om det är lika mycket heller. Häftigt när lärarna samarbetar och man kan få ihop både no och so. Jätteroligt. Då kändes det som man hade ett arbete annars har man två eller flera arbeten. Nu kan man bara skriva, och behöver inte tänka på att dela upp det. Variation anses av alla som väldigt viktigt. Det varierar ofta vad vi gör. Vi jobbar på olika sätt. I So kan vi skriva en uppsats och lämna in, en annan gång håller vi en redovisning för sjuorna eller så. Vi har väldigt öppna arbeten. Man får jobba mycket – inte bara med papper, utan man får se film, får gå in på Internet och leta, göra teater och så man får fria tyglar att tänka och tycka. Lite olika metoder varje gång, så att det inte blir samma sak hela tiden. Variation är viktig. Det händer något på lektioner.

Eleverna reflekterar även över när arbeten är så tråkiga att de tappar motivationen och menar att det varken får vara för lätt eller för svårt. Mest pratar eleverna om hur tråkigt det är när de tvingas göra något (eller lyssna på en genomgång om något) som de redan kan. *Om man kör matte och så kommer det tio uppgifter abc och antingen är det jättesvårt så att man inte fattar eller så är det*

jättelätt – det är jättejättetråkigt. Hur många uppgifter som helst trots att man redan kan – det är så tråkigt, SÅ tråkigt! När det är för lätt då är det för tråkigt. Mattegenomgång, om det är saker man redan kan och så måste man lyssna. När man ska göra något man redan kan – exakt samma sak, men man måste göra det om och om igen. Man får inte ut något av det.

Konkret materiel (och praktiskt arbete)

”10 är rätt litet i jämförelse med 1000.”

Eleverna i fokusgrupperna arbetar inte så mycket med den specifika montessorimaterielen längre, men de är eniga om att den var väldigt viktig när de var yngre. De menar att arbete med materielen gjorde lärandet både lättare och roligare. *Lättare att lära sig, sitta där och pillar med det - det är roligare och lättare att komma ihåg. 10 är rätt litet i jämförelse med 1000. Materielen la grunden väldigt bra. Jag gillade att hålla på med dem. Enkelt och bra, lätt att lära sig och man behövde inte alltid skriva. Det är lättare att komma ihåg också. Det var ju lite som att leka. Och när jag kom upp i fyran så hade man ju fått det lättare att skriva och då behövde man ju inte hålla på så mycket med pärlorna. Det var inte bara att läsa i boken. Dagensåldern – man lekte ju och tänkte inte på att man lärde sig. La ändå grunden till att lära sig ska vara roligt.*

Roligt att jobba med materiel och då blir det ju variation mellan det praktiska och skrivandet.

Roligt att inte bara räkna ut något i huvudet. Jag tycker att det är enklare att göra det så man ser det som i bilder fast i verkligheten. Alla får möjlighet att lära sig på det sättet de tycker det går bra.

Tråkigt att det inte är så mycket materiel längre. Man var stolt efter att ha lagt ut hela tusenkedjan.

Materielen är lite som leksaker. Man ser det bättre. Man känner det – använder alla sinnen.

Materielen har varit som en hjälp, det var lätt och man kom ihåg det man hade sett innan.

Slöjden, bilden, där man arbetar praktiskt uppskattas av de flesta elever, men även när de får göra praktiska saker i klassrummet. Molekyler – bygga och kollade upp det på nätet efteråt om vi hade gjort någon som fanns. Vad de heter och så. Då blir det mer intressant. Om vi får skapa och så.

Och titta i mikroskåp. När man vill kan man göra något praktiskt.

Meningsfullhet (verklighetsförankring)

”Om man varit någonstans vill man veta mer.”

Eleverna nämner också tillfällen då de har gjort saker ute i samhället, men att detta inte sker så ofta. *Ute i samhället – matteuppgifter, bilar i rondellen, gå till affären och väga eller jämföra priser, det är roligt. Ibland när det är stora arbeten, t ex sopor, då kan vi åka och titta på sophantering. Jag tror att vi får lite mer än de andra klasserna. Det är kul att göra saker utanför skolan. Jätteroligt - då blir man mer nyfiken. Om man varit någonstans vill man veta mer.*

Atmosfär (trygghet, ansvar, återkoppling och självkänsla)

”Om man som vi ser lärarna mer som kompisar så vill man ju inte bete sig hur som helst.”

Trygghet

Högstadieläverna uttrycker sig positivt om ”hemklassrum”. *Det känns ganska tryggt att ha ett klassrum där man vet, alltså det är ju nästan alltid någon i klassrummet. Och vet man inte var man ska gå härnäst, eller om lektionen man gick till är tom eller så kan man alltid gå förbi där. De nämner också hur viktigt läraren är och antalet lärare för att man ska känna sig trygg. I och med att vi har nästan alla våra lektioner där så har jag börjat se mina lärare mer som vänner än som lärare och jag känner mig väldigt trygg där. De är bra på att ena klassen så att någon inte börjar skratta åt någon som säger fel som det lätt kan vara i andra klasser.*

Ansvar

Vilken elevernas egen roll är och hur viktigt det egna ansvaret är resonerar eleverna ganska moget kring. *Men det är lite vad man gör det till också. Eleven är också viktig – det är ju inte bara på läraren det beror på. Eleven måste ju koncentrera sig. Läraren kan ju göra ett jättebra jobb, men eleven måste ju också ta ansvar.*

Man måste ta mycket ansvar själv, men det har vi tränat på genom lågstadiet och mellanstadiet. Då vi hade arbetspass och man fick se till att man gjorde allt även om man inte hade ett schema. Vi var ganska små när vi fick lära oss att planera vår egen tid och själva lägga upp hur mycket vi behövde göra av det och det för att hinna med de olika sakerna. Det går tillbaka ända till förskolan faktiskt då man fick välja olika räknesätt och materiel. Så lärarna känner nog att vi kan ta mera ansvar. De vet att vi har tagit ansvar och då kan vi ju ta ansvar nu också. Vissa tar mer ansvar än andra. Mycket eget ansvar – viktigt. Vi har ju haft detta sedan ettan.

Vi är en populär klass i skolan bland lärarna. Om en klass ska väljas för någonting, t ex politierna, så väljer de vår klass för de vet att vi stämmer inte runt och stökar, utan vi är mer ordentliga än andra klasser. Om man som vi ser lärarna mer som kompisar så vill man ju inte bete sig hur som helst.

Återkoppling och Självkänsla

Får man respons och vet att man har gjort ett bra jobb så vet man ju hur man kan göra sen och då känner man sig glad och mer taggad får känna sig Ja, man blir mer nöjd, mer självsäker, lättare att prata inför klassen och så. De behöver inte säga åh, vad du är duktig, åh, vad du är duktig, man behöver inte få beröm varje dag. Inte när jag sitter och jobbar, utan om jag har gjort ett bra jobb. Vet man att han hänger med så får man bra självförtroende. Tror man inte på sig själv så funkar det inte riktigt. Vi får ju hjälp så fort vi behöver. Jag trodde jag var dålig, man är inne i det, men så får man reda på mer och då blir det kul. Det är som en bok i början kan man tycka att den verkar tråkig, men så läser man mer och då blir det intressant.

Elevinflytande (delaktighet, egna val och att ha kontroll)

”Om man känner att man lär sig lättare blir det roligare än om man inte förstår.”

Gång på gång återkom eleverna i sina diskussioner om hur viktigt det är att de får vara delaktiga. *Även om jag inte tycker att NO är så roligt, så om jag får vara med och påverka och bestämma då känner ju jag mig tryggare i det också man känner sig mer taggad på det.*

...vill själv vara delaktig i lektionen. Det är bra att man får säga vad man själv vill. Man får ta mer ansvar själv och planera själv, man kan ju fråga en lärare om man vill, men man måste ta ansvar

själv. Det är bra. Det gör det roligare. Vi får välja efter hur vi bäst kan utvecklas. Vi får berätta hur vi vill göra uppgiften. Vi får göra väldigt mycket, vi får vara kreativa, så att vi inte bara sitter där och hör. Man lär sig planera sin tid och det är ju viktigt för det gör man ju när man arbetar. Vi får välja när, och välja själva – det är viktig. Om jag ligger efter med min engelska då säger jag till läraren att jag gör mer engelska idag. Vi väljer när vi har hälsopass (rast) och det är bra för då behöver man inte gå ut under tiden man håller på med ett arbete och det är bra för då glömmar man vad man håller på med. Eget arbete – det är jättebra när det står det för då kan man välja själv. Om det är någon uppgift som man inte tycker är så kul då tar det längre tid. Då gör man det inte direkt utan väntar tills det kanske bara är två dagar kvar. Sedan är det viktigt att läraren frågar – vill ni vara med och gör en debatt eller vill ni ha ett muntligt prov – när de frågar oss hur vi vill ha det så att vi får påverka hur vi får ut mest av det, så att inte bara läraren står framme och pratar och vi antecknar.

Eleverna menar att deras ansvarstagande även påverkar lärarna. Jag tycker att det är skönt – det känns som om de litar på en och de får en så pass intresserad att man vill mer och mer. Vi har alltid fått ta mer ansvar i montessori. Det känns som om vi har en fördel. De vanliga lärarna berömmar oss mycket så det verkar som om de litar rätt mycket på oss också, att vi får en fördel därigenom. Vi påverkar våra lärare väldigt ofta.

Eleverna pratar om sina olika lärostilar och vad de tycker bäst om att göra. Skriva uppsatser – då får jag styra själv. Skriva vad jag själv tycker. När jag pratar lär jag mig lättare. Om jag får något berättat för mig så kan jag fråga och diskutera med andra om de kommer på något annat som rör ämnet. Om man känner att man lär sig lättare blir det roligare än om man inte förstår. Jag lär mig bäst om jag får vara med och påverka det vi ska jobba om. Om har rätt fritt, om det är ett ämne och man får välja helt själv – då väljer man det som intresserar en extra mycket.

Eleverna på en av skolorna refererade ofta till de mål som fanns på deras planering varje vecka – sådant de skulle göra. På denna skola hade eleverna också tid för eget arbete varje dag. Lärarna planerar, men de frågar oss vad vi vill göra. Man känner sig inte tvingad, det är roligare. Roligast när det går bra, när man är i fas. Ingen ångest över att det är mycket att göra. När man ska jobba ikapp, då gör man inga bra arbeten.

Samarbete med kamrater (och åldersblandning)

”Det är bara det vi gör.”

Samarbete med andra tar eleverna för självklart, men de gör också en del jämförelser med hur det ser ut när de är med de ”vanliga” klasserna i vissa ämnen, t ex språk. Vi har ju borden så att vi kan sitta och prata med varandra. I vårt klassrum sitter vi så vi kan titta på varandra. Det blir mer naturligt för oss att samtala. Det är sällan vi sitter själva och skriver, utan vi arbetar tillsammans som förra veckan hade vi en redovisning och då jobbade vi tillsammans för att sammanställa den. Då pratade vi väldigt mycket och bytte information. Vi jobbar för det mesta i grupp. Även i samlingar sitter man och kanske ska diskutera något på ett papper. Jag lär mig mer när man arbetar i grupp. Vi lär oss av varandra. Arbeta i grupp - det är bara det vi gör. Det är väl också något som gör det väldigt roligt att lära sig – vi är alltid tillsammans, det är väldigt sällan vi arbetar en och en utan det är nästan alltid i grupp eftersom vi är så få.

Att samarbeta med någon är kul, men det är olika – en del väljer att arbeta själva. När vi är i grupper är jag nyfiken på vad andra tycker.

Organiserade grupparbeten, där eleverna blir tvingade att arbeta med någon/några är däremot inte uppskattat. *Grupparbete – tråkigt, man lär sig inte. Jag får inget ut av att arbeta i grupp. Vill göra saker med kompisar men inte i organiserade grupparbeten. Vill välja själv. Samarbeta är viktigt. Om man inte får bestämma så är det viktigt att få arbeta med någon som är på samma nivå. Andra saker i grupp är viktigare – som att diskutera.*

Att det är viktigt att ha kamrater är det inga tveksamheter kring. *Kamrater extremt viktigt. Om man inte har kompisar, så har man ingen lust med skolan. Då tappar man lusten. Efter lov har man lust att komma igång igen i hjärnan. Skolan är en gemenskap. Kompisar kan vara drivkraften att vilja gå.*

Om åldersblandningen på montessoriskolor. *Det tycker jag är ett väldigt smart arbetssätt. Om vi har jobbat med något och så ska vi redovisa det, då lär sjuorna sig lite och niorna repeterar det som de har gjort tidigare. Sjuorna får en grund till när de ska göra det, så det tycker jag är väldigt bra. Vi är ju fyror, femmor och sexor men det spelar ju ingen roll för man kan ändå lära sig av en fyra även om man går i sexan. Det man inte vet kan man lära sig av någon annan och så lär man ju känna andra också så lär man känna sig själv bättre.*

Jag ser det mer som en stor klass, som en 7-9:a, vi ses ju hela tiden och på rasterna med så de är också mer som ens vänner. I andra klasser tänker man kanske mer ”äh det där är en sjuåring, den ska jag inte snacka med”. Man är avslappnad, jag tycker om det här med olika åldrar.

Flow (egen drivkraft och långa arbetspass)

”Om man kommer in i ett arbetsflöde så får man väldigt mycket gjort.”

Långa arbetspass där eleverna får välja och arbeta med det som de har intresse av eller med det som de har behov av, är kännetecknande för montessoriskolor, dock berättar eleverna att det ser mycket olika ut i deras klasser – från att inte ha någon tid alls för detta till att ha tid för eget arbete dagligen. *Vi har ingen tid i veckan då vi får arbeta med vad vi vill. De andra har det, men inte vi som alltid har haft det! Vissa dagar har vi långa arbetspass. Man behöver det så man kan arbeta sig in i det. Har man bara en timme så kommer man inte in i arbetet på samma sätt. Om man kommer in i ett arbetsflöde så får man väldigt mycket gjort. Om jag inte kommer in i det i början så kommer jag inte in i det. Tiden i skolan ska ju räcka till uppdragen så de långa passen är viktiga för att man ska kunna hinna allt. Vi har långa pass blandade med kortare lektioner. Man jobbar inte alltid hela de långa arbetspassen, och ibland lägger lärarna in genomgångar mot slutet. Om man är inne i något då vill man inte bryta.*

Eleverna beskriver flow som att ”komma in i det”, vilket är en ganska bra beskrivning av vad det handlar om. Det är bara eleverna i de två montessoriklasserna i grannkommunens skola som talar om flow på detta sätt. De långa arbetspassen anses av eleverna vara viktiga, men de upplever också frustration när de inte kommer igång med något arbete och inte upplever flow. *Långa arbetspass är bra för man kommer in i det. Men om man inte kommer in i det så är de två timmarna bortkastade. Om man försöker göra matte och det inte går så tänker man att nu gör jag so istället, men så går inte det heller. Då vore det skönt att få och köpa en fralla, men det får man inte. I slutet av*

arbetspassen blir jag rastlös. Våra långa arbetspass är på 2 timmar och om man inte orkar då är det ok att sitta och rita ett tag bara man inte stör.

Någon elev tror att man måste vara van vid långa arbetspass för att klara av dem, medan den elev som nyligen kom till montessoriklassen från en vanlig klass menar att det har gått bra att vänja sig. I vissa högstadielklasser liknar schemat ett vanligt schema, men menar samtidigt att vissa arbetspass är långa så att man hinner med flera olika arbeten på den lektionen.

När samtalet kommer att handla om arbetsro menar eleverna att det är ganska bra arbetsro i deras klasser. *Man hittar ett visst lugn när det är ett sorl i klassrummet. Man vill inte ha det högljudda, men man vill kunna diskutera och ändå ha ljud runt omkring sig, småprat. Knäpptyst är lika med spänt.*

Om egen drivkraft: *Även om det inte är en ens favoritämne, så kommer man in i det så att det blir intressant. Vad häftigt att det här hänger ihop! Drivkraften att sitta hemma till kl 9 på kvällarna. Ibland pratar eleverna om drivkraft, men den är kopplad till att bli klar med det de har att göra. När jag är klar med allt då blir det tråkigt. Det brukar vara så att man kan fortsätta, men nu håller vi på med de nationella proven. Drivkraften är att vilja bli klar. Man har sin planering och vill bli klar. Fördjupa sig är också kul, när det andra är klart. Vill bli färdig så att man kan ägna sig åt det man vill. Uppdragen är också roliga. Att man vet vad man ska göra är viktigt annars sitter man och rullar tummarna. Man är kanske sist men man är FÄRDIG! Då kan man sova på ett annat sätt. Man vill jobba för att nå det. Man har ju ansvar.*

Metakognition (mål och reflektion)

”Om man inte vet varför så frågar man mer.”

Flera elever tycker att det är lättare när de känner till målet med ett arbete. *Jätteviktigt med målet. Det var inte så mycket prat om det i fyran, men lite mer i femman och nu i sexan pratar vi om det hela tiden. Vi tittar i Heja-boken och läser i den och diskuterar. Det har varit mycket nu inför de NP. Man vill veta varför gör vi detta? Om man inte vet varför så frågar man mer. Det är skönare att man själv vet målet. Tydligare med vad man ska göra, hur man ska planera.*

Medan andra elever menar att det inte har så stor betydelse för dem om de har kännedom om målet, det viktigaste verkar vara vägen dit. *Beror på hur verklighetstroget det känns - läroplanens mål kan sägas på ett bättre sätt. Vissa mål kan man ju nå genom att arbeta med olika saker. Ibland kanske man inte ens vet om det själv. Det får man inte alltid reda på. Man vet målet ibland. Vi vet ju att vi går i skolan för att lära oss, jag funderar inte så ofta över det. Jag är trygg med att läraren vet målet.*

Ibland blir målet kopplat till ”görandet” i skolan. *Vi är rätt bra på att göra det vi ska. Ibland kanske vi snackar om annat, men vi kan vara effektiva och jobba och ta igen det en annan gång. Vi blir också färdiga snabbt och kan ta sidospår utan att det gör något för vi hinner med ändå.*

Men det märks också att eleverna tänker kring begreppet mål på olika sätt. *Jag har som mål nu att få bra betyg. Målet för dagen är att man ska förstå.*

Alla elever menar att de reflekterar över sitt lärande på ett eller annat sätt.

Vi reflekterar varje dag och skriver ner i en bok och på fredagar så tänker vi på hela veckan. Vad vi tycker att vi har lärt oss. Det kan nog vara bra att sammanfatta för sig själv vad man har gjort. Ibland kan man glömma men då står det i loggboken. Det blir synligt vad man har ägnat tiden åt. Vi skriver varje måndag, men det tycker jag inte jag få ut så mycket av. Men om det är viktigt så kommer kanske läraren.(Respons på det skrivna.) Om man har något man vill säga så är det bra att vi har böckerna.