



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Att lära av varandra –  
samlärande i skolarbetet hos yngre  
elever

Helene Almgren & Carina Wahlqvist

Inriktning/specialisering/LAU350

Handledare: Marie Heimersson

Rapportnummer: HT 06-2611-068

# Abstrakt

Institution: Institutionen för pedagogik och didaktik Göteborgs universitet

Arbetets art: Examensarbete LAU 350  
Höstterminen 2006

Titel: Hur används samlärandet i skolarbetet hos yngre skolelever?

Författare: Helene Almgren & Carina Wahlqvist

Handledare: Marie Heimersson

Examinator: Lisa Asp Onsjö

Rapportnummer: HT 06-2611-068

Nyckelord: Samlärande, samspel, kommunikation, samtal, sociokulturellt perspektiv

---

## Bakgrund

Vi har genom erfarenheter under den verksamhetsförlagda utbildningen sett att möjlighet till dialog och samspel inte är självklart i alla klassrumsmiljöer. I ett sociokulturellt perspektiv lär sig barn genom samspel med varandra. Språket skall alltid finnas som ett medel för att lära, förstå och förmedla. Av den anledningen vill vi undersöka huruvida lärare planerar och tänker på att dialogen och samspelet är en del av lärandet och då också bör finnas med i deras planering.

## Syfte

Vårt syfte är att undersöka hur samlärande används i skolarbetet med yngre elever. Med samlärande menar vi hur barn lär av varandra genom samspel och kommunikation i klassrumsmiljön.

## Frågeställningar

- Förekommer det inslag av samlärande och i så fall på vilket sätt?
- Hur uppmuntrar läraren till ett samlärande?
- Planeras det för ett samlärande eller sker det spontant, i så fall hur ofta och hur länge?
- Vilken kunskapssyn avspeglas i klassens samlärande?

## Metod

Vi genomförde en kvalitativ undersökning i form av observationer i klassrumsmiljöer skolår 1 och intervjuer med lärare från klass 1. Undersökningen ägde rum på två olika skolor. Vi valde att enbart observera i klassrumsmiljöer för yngre elever då vi i vårt kommande yrke har tänkt arbeta med dessa åldrar.

## Resultat

Vi har kunnat se att samlärande är något som förekommer så gott som hela tiden i skolarbetet hos yngre elever både planerat och spontant även om inte lärarna var medvetna om i vilken omfattning det skedde. Det är också något som lärarna till viss del både planerar och uppmuntrar till även om det ibland sker omedvetet. Lärarna var väl medvetna om att det är viktigt att elever lär av varandra och att de ges möjlighet att dela med sig av sina erfarenheter och sin kunskap. Men lärarna ansåg även att det lätt blev rörigt i klassrummet och att samlärande var kanske lättare att använda sig av när eleverna var äldre.

## **Förord**

Under vår utbildning har vi sett på vår verksamhetsförlagda del och hört av andra kurskamrater att det ser olika ut hur man uppmuntrar, använder och planerar för ett samlärande i skolarbetet för yngre åldrar. Med yngre åldrar menar vi elever i skolår 1-3. Vi har gemensamt planerat och genomfört arbetet med uppsatsen. Det som vi har tittat efter har vi även själva fått uppleva, att man lär av varandra genom kommunikation. Det har varit ett spännande område att undersöka och en givande och intressant period i vår utbildning. Ämnet känns angeläget och vi vet att vi kommer att ha stor nytta av våra nyvunna kunskaper för vårt kommande yrke som pedagoger.

- Jag målar så det glänser!*
- Hur gör du då?*
- Jag trycker med pennan!*
- Nu glänser min också!*

Dialog hämtad från observation.

# Innehållsförteckning

Abstrakt

Förord

Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b>	6
1.1 Bakgrund	6
<b>2. Litteraturgenomgång</b>	8
2.1 Betydelsefulla teoretiker och den sociokulturella teorin	8
2.2 Samlärande och lärarens förhållningssätt till att barn lär av varandra	10
2.3 Tre begrepp om samlärande	11
2.4 Interaktion och samspel	12
2.5 Klassrumsmiljö	13
2.6 Dialog och kommunikation	14
2.7 Sammanfattning av litteraturgenomgång	15
<b>3. Syfte</b>	16
3.1 Frågeställningar	16
<b>4. Metod och genomförande</b>	16
4.1 Undersökningsgrupp	16
4.2 Val av datainsamlingsmetoder	16
4.3 Tillvägagångssätt	17
Observationer	17
<i>Bearbetning av observationer</i>	18
Intervjuer	18
<i>Bearbetning av intervjuer</i>	18
4.4 Etiska aspekter	18
4.5 Validitet och tillförlitlighet	19
<b>5. Resultat</b>	20
5.1 Beskrivning av klassrumsmiljön	20
5.2 Förekommer det inslag av samlärande och i så fall på vilket sätt?	20
Planerat samlärande	20
Spontant samlärande	20
<i>Diskussion elever emellan som leder till hjälp</i>	21
<i>Eleverna samtalar om sina färdigheter</i>	21
<i>Elever hjälper och tar emot hjälp lika gärna från lärare som kamrater</i>	21
5.3 Hur uppmuntrar läraren till ett samlärande?	22
Medveten uppmuntran	22
Omedveten uppmuntran	23
5.4 Planeras det för ett samlärande eller sker det spontant och i så fall hur länge och hur ofta?	23
Planerat samlärande	23
Spontant samlärande	24
5.5 Vilken kunskapssyn avspeglas i klassens samlärande?	24
Hur tänker lärarna angående hur elever lär tillsammans?	24
5.6 Sammanfattning av resultat	24

<b>6. Diskussion</b>	26
6.1 Metoddiskussion	26
6.2 Resultatdiskussion	27
Planerat och spontant samlärande	28
Medveten och omedveten uppmuntran till samlärande	29
Lärare beskriver planerat och spontant samlärande	31
Lärares syn på samlärande	32
6.3 Slutsats	33
6.4 Förslag till vidare forskning	33

## **Referenser**

**Bilaga 1:** Missivbrev

**Bilaga 2:** Observationsschema

**Bilaga 3:** Intervjufrågor

# 1. Inledning

Vi som skriver den här uppsatsen har genomfört lärarutbildningen tillsammans och vi bestämde tidigt att vi skulle skriva den här uppsatsen ihop. Det har inte som vi först trodde, varit helt enkelt att bestämma vilket ämne vi skulle skriva om, då förslagen var lika många som intressanta. I vår utbildning har vi läst inriktningen Social - och kognitiv utveckling för barn, unga och vuxna. Vi har även läst bild, matematik och tal – läs - och skrivutveckling. Vi har båda varit verksamma inom förskolan och skolan före vår utbildning till lärare. De läsare vi avser att vända oss till, är blivande och redan verksamma pedagoger. I följande text använder vi orden elever och barn omväxlande.

## 1.1 Bakgrund

Barns samlärande anser vi handlar om det lärande som sker människor emellan. Ett lärande som sker då elever samspelar med kamrater, samt det lärande som sker i kommunikationen och interaktionen med andra människor. I Williams, Sheridan och pramling (2000), kan man läsa om olika företeelser som påverkar samlärandet, som till exempel, elevgruppens sammansättning, miljöns fysiska utformning, de vuxnas förhållningssätt och attityden till samarbete är några av de faktorer som påverkar möjligheten att lära av varandra. I vår studie har vi valt att titta på, om det förekommer inslag av samlärande, hur läraren uppmuntrar till samlärande, om det planeras för ett samlärande och vilken kunskapssyn som avspeglar sig i klassens samlärande.

Vi har i vårt arbete valt att undersöka hur samlärandet används i skolarbetet för de yngre eleverna. Vi har i samband med vår verksamhetsförlagda utbildning samt i samtal med lärare och studiekamrater, insett att det inte är helt självklart att lärare använder samlärandet som en metod för att lära. I diskussioner med lärare och studiekamrater har vi förstått att samlärande oftare används bland de äldre skolåldrarna. Vi anser att i ett sociokulturellt perspektiv där elever lär genom samspel och kommunikation med varandra, är samlärande ett givet inslag i lärandet. ”Skolan skall sträva efter att varje elev lär sig utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (Lpo 94:14) står det i läroplanen.

Att samlärande inte används i så stor utsträckning i de yngre åldrarna, tror vi kan ha betydelse för hur elever lär sig och tar till sig andra elevers kunskaper och ser den som en tillgång på ett positivt sätt, högre upp i åldrarna. Vi tror att om lärare medvetet använder sig av samlärande ges eleverna möjlighet att se sina klasskamrater som en tillgång och eleven kan uppleva sig själv som en tillgång för andra. Det stämmer väl överens med vad som står i skolans riktlinjer under mål att sträva mot. ”Skolan skall sträva efter att varje elev utvecklar tillit till sin egen förmåga” (Lpo 94:14). När eleven i samspel med andra kan visa på hur uppgifter kan lösas, stärker och utvecklar eleven tillit till sin egen förmåga. Elever har olika förutsättningar och förmågor. Vi tycker det är viktigt att alla elever ingår i olika kommunikativa sammanhang. En del elever har inte själva förmågan att själva skapa dialogen och samspelet med andra. Vi tror, för att alla elever ska kunna ingå i olika kommunikativa sammanhang, är det viktigt att läraren har med samlärandet i sin planering. I läroplanen står det att ”Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper” (Lpo 94:11).

Vi hoppas att genom denna studie kunna förmedla om och i så fall hur samlärandet används som ett medel för att lära i de yngre åldrarna. Vi vill undersöka huruvida lärare planerar och tänker på att dialogen och samspelet bidrar till elevernas lärande. I studien hoppas vi kunna synliggöra hur och när samlärande förekommer i klassrummet, om det förekommer överhuvudtaget.

## 2. Litteraturgenomgång

Vår uppsats är skriven utifrån ett sociokulturellt perspektiv, där kommunikation och tänkande är nära släkt med varandra. ”Det är genom deltagande i kommunikation som individen möter och kan ta till sig nya sätt att tänka, resonera och handla” skriver Säljö (2000: 115). Språket blir länken mellan kommunikationen och tanken i det sociokulturella perspektivet. Men Säljö betonar, att språklig kommunikation och tänkande inte kan jämföras helt och fullt. De är inte heller identiska med varandra. Han menar att det vi säger, inte är en exakt kopia av det vi tänker och det vi tänker är inte alltid en exakt kopia av det vi säger. Vidare anser han att människor föds in i och utvecklas inom ramen för samspel med andra människor. Med andra ord, vi lär av varandra och gör våra erfarenheter tillsammans med andra redan från födseln och detta hjälper oss sedan att förstå världen. Säljö hävdar (2000 kap. 3), att man i ett sociokulturellt perspektiv inte kan undvika att lära sig, utan det är mer frågan om vad det är vi lär oss i olika situationer. I en lärandesituation får elever både samtala och lyssna på varandra vilket gör att de tar del av varandras tolkningar och slutsatser. Säljö menar att de viktigaste utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och mänskligt handlande är att läraren intresserar sig för hur individen och gruppen tar till sig och använder sina gemensamma resurser.

### 2.1 Betydelsefulla teoretiker och den sociokulturella teorin

I ”Dialog, samspel och lärande” (2003: 8ff) skriver Dysthe om tre betydelsefulla teoretiker som betytt mycket för det sociokulturella perspektivet på lärandet. Det finns olika historiska riktningar och rötter som bidragit till att prägla det sociokulturella sättet att närma sig ett institutionellt lärande. De tre teoretikerna Lev Vygotskij (1886-1934), George Mead (1868-1931) och John Dewey (1859-1952) bygger alla på den grundläggande uppfattningen att själva utgångspunkten för lärande är den gemenskap och den sociala gruppen som individen är en del av. Teoretikerna har olika infallsvinklar inom den sociokulturella teorin. Att kunskap skapas genom aktivitet och handling var Deweys syn på lärande. Han förknippas ofta med begreppet ”learning by doing” och att kommunikationen är väsentlig i läroprocessen var något som Dewey ofta betonade. John Dewey verkade i USA. Den som brukar räknas som upphovsmannen till den symboliska interaktionismen är Mead då kärnan i hans teori om socialt lärande, är att ett lärande sker då vi kan se ur andras perspektiv och då vi samspelar med andra. George Mead blev senare kollega med John Dewey på universitetet i Michigan. Både Dewey och Mead anser att leken har stor betydelse för språkets utveckling och att den tränar eleverna att se ur andras perspektiv. I leken skapar de egna uttrycksformer och utvecklar sin sociala kommunikationsförmåga (Dysthe, 2003).

Den teoretiker som de flesta uppfattar som grundaren av den sociokulturella teorin är Lev Vygotskij. Trots att det är över 60 år sedan han dog är hans teori fortfarande en inspirationskälla för det pedagogiska tänkandet (Bråten, 1998). Lev Semenovitch Vygotskij föddes i norra Vitryssland år 1896. I sju år arbetade han som lärare där han undervisade i litteratur, filosofi och psykologi. Hans intresse för psykologin ökade och han startade ett psykologiskt laboratorium där han utförde en rad undersökningar av barn i förskolan och skolan. Vygotskij anser att den viktigaste drivkraften i barns utveckling är det sociala samspelet. Han utgår från att lärandet styr utvecklingen. Detta grundar han på att människans medvetande är socialt nedärvt och att samtalet är den utlösande faktorn för utvecklingen hos barnen. Han gör ingen skillnad mellan den sociala och den kognitiva processen däremot



skiljer han på interpsykologiska (kommunikation mellan människor) och det intrapsykologiska (individens tänkande). Vygotskijs perspektiv blir därför både inter- och intrapsykologiskt, kommunikationen tillsammans med förmågan att dra slutsatser (Bråten, 1998).

Vygotskij talar mycket om ”den närmaste utvecklingszonen” som han anser är utrymmet mellan den nivå som barnet redan har nått och den nivå som barnet är på väg in i. Vygotskij ansåg att den mest stimulerande inlärningen sker i relation till någon annan mer kompetent, som kan vara en kamrat till eleven. Han menade att barnet i samarbete med en vuxen eller med en mer kompetent kamrat kan prestera mer än vad de kan klara på egen hand. ”Det som en elev klarar av att göra i samarbete med läraren, kommer han senare att klara på egen hand” skriver Bråten (1998:43). Han ser samarbetet mellan barn och vuxna som kärnan i utvecklingsprocessen och han tror att lärare och mer kompetenta elever har betydelse för barnets utveckling. Genom att eleverna får samarbeta och samspela med en vuxen eller andra elever styrs barnet mot högre nivåer i sin egen utveckling. Han menar också att det eleverna lär sig genom att samspela med andra bidrar till deras utveckling. Det finns tre viktiga punkter i Vygotskijs teorier som har en speciell betydelse för förståelsen av den närmaste utvecklingszonen (Bråten, 1998:105).

De tre viktiga punkterna är:

- Att undervisningen utgår ifrån ett holistiskt synsätt (utgår ifrån helheten). Han menar att det är förödande att dela upp ämnen, kunskapen får inte plockas ur sitt sammanhang utan måste vara en del i en helhet, för att skapa motivation och mening åt innehållet.
- Att lärandet är medierat. Med medierat lärande menar han att en kunskap som genom socialt samspel i en uppgiftssituation överförs strategier till den lärande så att denna kan internaliseras och användas i andra nya sammanhang. Sakta förvärvar den som lär samma kunskap som den som lär ut.
- Att se undervisningen som ett medel till förändring När elevernas kunskaper ökar, förändras deras sätt att tänka. Det innefattar inte endast kvalitativa förändringar utan också kognitiva förändringar att få ökade kunskaper. Det kan finnas behov av att förändra strukturen i undervisningen för att utveckling ska kunna ske.

Michail Bakhtin (Lindö 2002) som levde mellan 1895 – 1975 var den teoretiker som myntade begreppet dialogism. Han ansåg att livet är dialogiskt till sin natur, där han menade att dialogen är central i samspelet mellan människor och något som ständigt pågår mellan människor. Enligt Bakhtin skapas mening om saker och ting via dialogen tillsammans med andra.

Även Claesson (2002, kap. 2) skriver om den sociokulturella teorin som Vygotskij står bakom. Hon beskriver den sociokulturella teorin som en cirkel där den lärande befinner sig först i utkanten av cirkeln för att sedan av nyfikenhet söka sig mot centrum. På vägen dit deltar den lärande i olika sociala sammanhang där lärande äger rum. Hon jämför också en elevs situation med en lärlings, där lärlingen befinner sig hos en mästare och där eleven eller lärlingen själv måste tala och agera för att ett lärande skall ske. Det är inte hur elever uppfattar något som är det centrala i det sociokulturella förhållningssättet, utan det är istället kulturen, kommunikationen och sammanhanget som befinner sig i centrum. ”Kommunikationen är det centrala, vilket i ett skolsammanhang kan betyda dialog, smågruppsamtal, kommunikation via dator osv.” skriver Claesson (2002: 31). Det är en viktig uppgift för läraren att arrangera tillfällen för eleverna där kommunikationen mellan elever blir självklar. Claesson poängterar

också vikten av att klassrumsatmosfären skall skapas så att där finns ett tillåtande klimat som präglas av ömsesidig respekt, där alla elevers frågor tas på allvar.

Ur ett sociokulturellt perspektiv är som tidigare nämnts, språket och den kommunikativa processen nödvändig och en förutsättning för människans lärande och utveckling. ”Det är genom att lyssna, samtala, härma och samverka med andra som barnet får del av kunskaper och färdigheter ända från sin tidigaste barndom och lär sig vad som är intressant och värdefullt i kulturen” anser Dysthe (2003: 48). För att ett lärande och ett tänkande skall kunna ske är språket och kommunikationen själva grundvillkoret.

Detta är något som Ahlberg (2001) också skriver om, där vikten av språklig kommunikation kopplas till lärande i matematik. För att skapa gemenskap, insikt och förståelse är det talade och skrivna språket människans mest avancerade kunskap. Språket och kommunikationen är av stor betydelse för tänkandets utveckling, då eleverna utvecklar förståelse av matematiska begrepp i ett språkligt samspel med andra och för att kunna bilda abstrakta begrepp behöver eleverna de erfarenheter som de får i en interaktion med andra elever. En förutsättning för att kunna hantera dessa begrepp och kunskaper och kunna sätta namn på dem är att tillåtas upptäcka mönster och strukturer och kommunicera kring och språkligt beskriva sina erfarenheter. Ahlberg skriver även om hur man skapar en god lärandemiljö i skolan och poängterar där att det är viktigt att man som lärare tar vara på elevernas förmågor och naturliga variation av erfarenheter (Ahlberg 2001:165).

## **2.2 Samlärande och lärarens förhållningssätt till att barn lär av varandra**

Den roll som andra personer som till exempel skolkamrater och lärare, spelar i läroprocessen, betyder mer än att ge stimulans och uppmuntran till den individuella konstruktionen av kunskap. ”Interaktionen med andra i läromiljön är avgörande både för vad som lärs och hur det lärs” poängterar Dysthe (2003: 44). Det är av stor betydelse att individen deltar i många olika ”diskurssamhällen” som innebär att kommunicera i flera olika sammanhang, där klassrummet bara är ett av många. I de olika diskurssamhällena får de olika redskap, idéer, teorier och begrepp som de kan göra till sina egna kunskaper. Att få delta i olika diskurser och i olika gemenskaper i lärandet innebär att själva lärandeprocessen också ger en social kompetens som är viktig att besitta.

Det är viktigt att undervisningen uppmuntrar till samspel och samarbete mellan elever menar Kullberg som också ställer frågan, ”Kan någon lära någon annan något?” om detta skriver Kullberg (2004: 158). Vid Lpo -94: s genomförande bestämde sig regeringen för att ordet inläring skulle bytas ut mot lärande, detta för att ingen skulle kunna associera inläring till att transportera in något i någons huvud. Kullberg menar att ingen kan lära någon något men däremot kan man skapa möjligheter för den som ska lära att kunna lära sig. Att inta ett positivt förhållningssätt till lärande är ett sätt att hjälpa de lärande att lära. Det är läraren som har det övergripande ansvaret för undervisningen och för att varje elevs lärande och utveckling sker. Kullberg anser också att läraren alltid måste vara aktiv och delta i lärprocesserna. En intressant tanke som hon tar upp är att det är, lärarens undervisningsuppgift att hjälpa eleverna att bli oberoende av läraren. Vad hon menar är, att eleverna ska överta kunskaperna eller uppbära samma kunskaper som läraren eller kamraten. Det kommer då att skapas ringar på vattnet, istället för att en äger kunskapen blir de fler som har samma kunskap och som i sin tur kan sprida den vidare. Detta menar hon är en socialt betingad överföring, som kan ske när som helst och var som helst. Förutsättningen för att detta ska kunna hända är

att det äger rum någon form av kommunikation anser Kullberg (2004). "För att barn skall kunna försvara sina åsikter, ompröva sina egna uppfattningar eller se värdet av andras idéer krävs att pedagogen/läraren uppmuntrar barns samarbete" skriver Williams et al. (2000: 56). Detta kräver att läraren varierar sin undervisning och skapar tillfällen för eleverna att kunna reflektera och ompröva sina egna uppfattningar.

## 2.3 Tre begrepp om samlärande

För att elever skall kunna utveckla förmågan att samarbeta och samlära med andra elever måste de ges möjlighet till detta. I Williams et al. (2000) tar man upp tre olika begrepp för samverkan och samlärandets möjliga tillvägagångssätt. Begreppen som de talar om i boken är "peer tutoring", "peer cooperation" och "peer collaboration". Dessa begrepp används i boken för att särskilja olika former av kamratsamverkan.

- Peer tutoring är "Det lärande som sker utifrån perspektivet mästare-lärling" (Williams et al. 2000: 50ff). Vygotskij talar om detta lärande utifrån den närmaste utvecklingszonen. En kamrat som är mer kompetent lär en annan mindre kompetent kamrat. Ett exempel på peer tutoring är en elev som har goda kunskaper i något ämne och som hjälper ett annat barn som inte har lika goda kunskaper. Kunskapsklyftan mellan två elever är mindre än mellan elev och vuxen. Den elev som lär äger inte den auktoritet som läraren har, utan tvingas utmana sitt eget kunnande då han skall förklara för den andre. Genom att rollerna är elev och elev, kan det bli lättare för den mindre kompetente eleven att föra fram sin egen åsikt och kunskap. Både eleven och den lärande får del av varandras tankemönster, vilket kan ses som en vinst för båda eleverna. Det är viktigt att läraren visar att ett lärande pågår även om det inte är tyst i klassrummet, utan att ett lärande även sker då dialog och samtal pågår. Jean Piaget (1896 – 1982) var den forskare som intresserade sig för hur människan konstruerar sina tankar och skapar sin bild av verkligheten. Hur barn lär och samarbetar tillsammans, var något som Piaget intresserade sig mycket för. Piaget hävdar att barn lär av varandra då de samtalar med varandra på en nivå där de lätt förstår varandra skriver Williams et al. (2000: 19). Han säger också att när barn talar med varandra gör de det på ett mer direkt sätt än vad vuxna gör. Ofta krånglar vuxna till det för barnen genom att de använder sig av fler ord än vad som är nödvändigt. Ett barn är många gånger bättre på att förklara för en jämnårig, menar Piaget.
- Cooperative learning är en modell där barnen förväntas att hjälpa varandra. De ska diskutera och argumentera med varandra. Eleverna arbetar i grupper och avsikten är att de ska få ta del av varandras kunskaper och att eleverna ska uppmärksamma varandras kunskaper och brister i kunskaper. Tanken är att då en kamrat har bristande kunskaper ska kamraterna hjälpa denna elev. Ett exempel på cooperative learning är då en grupp får en uppgift där ett problem skall lösas, här kan alla eleverna i gruppen hjälpas åt och varje elev kan bidra med sin del för att problemet ska lösas. Tillsammans ska de sedan redovisa för övriga kamrater hur de tänkt och hur de gjorde för att komma fram till sin lösning. Redovisningssättet får eleverna själva välja, detta gör att alla elevers kompetens kan tillvaratas. Inom gruppen bestäms vem som ska göra vad, detta gör att elevernas kompetenser utnyttjas.
- Peer collaboration är då nybörjare arbetar tillsammans för att lösa en uppgift som ingen av dem kunde tidigare. Eleverna arbetar i grupp eller i par, för att kunna lösa uppgiften behöver de kommunicera med varandra. De får då höra vad andra tycker

och de får argumentera för sin egen åsikt. Detta i sin tur kan leda till att eleven omprövar sin ursprungstanke. Det här ökar elevernas kommunikationsförmåga och de lär sig ta en annans kamrats perspektiv. Den nya kunskap som eleven har förvärvat kan eleven sedan använda vid ett senare tillfälle. ”Själva huvudpoängen är ju just att mångfalden av de tankar som finns hos barnen skall bli synliga för dem själva och för varandra” påpekar Williams et al. (2000: 57).

## 2.4 Interaktion och Samspel

I Lendahls & Runesson (1995 kap. fem) skriver Runesson om hur elever lär av varandra genom att arbeta i grupp. Då eleverna arbetar med grupparbeten kan det ses som både ett mål och ett medel i elevers lärande. Ett mål på det sättet att det i styrdokumentet på flera sätt beskriver värdet av att eleverna lär sig samverka i grupp. I läroplanen för grundskolan, under mål att sträva mot, kan man läsa att ”skolan skall sträva mot att varje elev lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (Lpo 94:14). Där beskrivs även elevers behov av kontakt och social samvaro, en motivationsskapande effekt där elevers intresse anpassar arbetet och skolans fostrande roll. Det ingår i skolans uppgift att fostra eleverna till att vilja och kunna samarbeta med varandra och att göra eleverna till demokratiska samhällsmedborgare. ”Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära” står det vidare i (Lpo 94:12).

Vidare säger Runesson (1995) att i grupparbeten lär sig eleverna att lyssna till och respektera andra elevers argument och att bidra till en lösning på ett gemensamt problem. Att arbeta tillsammans i grupper kan också ses som ett medel för elevers sociala utveckling då de i interaktionen och samspelet med varandra använder språket som ett verktyg till vidare utveckling. Att kommunicera med andra gör att vi påverkar och utvecklar vårt eget tänkande. Vid ett grupparbete där eleverna samtalar med varandra och löser problem tillsammans, sätter de ord på sina tankar som gör att tänkandet synliggörs för eleverna och får syn på sin egen kunskap. ”I och med att man har formulerat tankarna i ord, har dessa blivit synliga. Därmed kan de också göras till föremål för reflektion” skriver Runesson i (Lendahls & Runesson, 1995: 78). Genom att eleverna får syn på och förstår både sitt eget och klasskamraternas tänkande, kan de också ändra perspektiv på sitt tänkande. Genom att eleverna tillåts kommunicera och hjälpa varandra, får de tillgång till andra förklaringar. Ibland kan det vara lättare att förstå när en kamrat förklarar än när läraren gör det, då dennes tankesätt skiljer sig från en kamrats. En lärare skall vara medveten om vilka grundantaganden om kunskap och lärande som olika metoder bygger på då hon väljer arbetssätt inför undervisningen. Då eleverna skall ingå i ett grupparbete där kommunikationen är central, är det viktigt att det i uppgiften inte bara finns ett svar som är rätt utan att uppgiften kan lösas på flera olika sätt. Att det råder ett öppet kommunikationsklimat i klassrumsmiljön är en grundförutsättning för en fungerande interaktion mellan eleverna. Det skall vara tillåtet att tycka olika och allas olika tankar och idéer skall ses som viktiga bidrag till det gemensamma lärandet. Läraren måste här vara uppmärksam på, om olikheterna hos eleverna är för stora kan det påverka samarbetet mellan eleverna negativt.

För att kunna studera vad som sker i interaktionen mellan elever måste man även titta på hur sociala och kulturella influenser påverkar samspelet mellan de elever som samarbetar. Ellis och Gouvain hävdar att ”... samspelet mellan barn varierar mellan kulturer och sociala grupperingar och att detta har stor betydelse då barn ska samarbeta för att lösa gemensamma problem och för att lära av varandra” i (Williams et al. 2000:78). En viktig faktor är att eleverna inte har för lika eller olika åsikter. Det kan påverka den eleven med sämre självförtroende negativt, på så sätt att eleven viker sig för den andres åsikter. De har också

funnit att det inte alltid är så lyckat att sätta samman en äldre och en yngre elev. Många gånger har det yngre barnet svårt att hävda sin åsikt mot den äldre eleven. Vad man däremot har sett, är att barn i samma ålder samarbetar bättre och att de också når bättre resultat då de arbetar utifrån lika villkor. Det är viktigt att fundera över vilka individer man har i sin grupp, då det inte är helt självklart att samarbetet alltid leder till ett samlärande för eleverna. Detta kan istället leda till att en del elever blir tysta och inte vågar hävda sin åsikt. Några av de saker som är viktiga att tänka på för att nå ett bra samlärande är, att eleverna känner varandra mycket bra och är trygga med varandra. Elever som till exempel inte känner varandra eller är ovänner fastnar ofta i onödiga diskussioner om vem som skall göra vad i uppgiften. Man ska inte förutsätta att ett lärande sker enbart därför att en mer kompetent elev hjälper en mindre kompetent elev. Det är viktigt att titta på de olika faktorerna som påverkar barns samspel såsom ålder, kön och kompetens menar Ellis och Gauvain (Williams et al. 2000).

Att samarbete leder till en hel del pedagogiska fördelar har Slavin i (Williams et al. 2000: 86) studerat. En del är att det ökar motivationen hos eleven men även uppmärksamheten mot uppgiften ökar och genom kamratsamverkan kan samlärandet öka förståelsen i uppgiften. Många begrepp kan tillsammans med kamraterna få en ny innebörd för eleven. Tillsammans gör de en undersökning av uppgiften och varje elev kan bidra med sin kunskap som för någon i gruppen kan bli en ny kunskap. ”Barns lärande av varandra ses som en resurs för att göra lärandet roligt och stimulerande, men också för att barn skall upptäcka sig själva som betydelsefulla kunskapskällor” påpekar Slavin (Williams et al. 2000: 96). Men ett varningens finger måste ändå höjas det är mycket viktigt att läraren är uppmärksam på att elever kan utsättas för mobbing i gruppen, de kan frysas ute och bli utestängda ifrån gemenskapen. För att en elev ingår i en grupp som ska samverka med varandra, är det inte en garanti för att eleven verkligen ingår i gruppen utan kan ingå endast kroppsligt.

## 2.5 Klassrumsmiljön

En betydelsefull faktor för samlärandet är miljön och vilken kultur som råder i klassrummet. Är miljön uppmuntrande så att eleverna kan utveckla positiva interaktionsmönster? Vilket socialt samspel finns mellan elever och elever/lärare? Vem har makten i klassrummet, är den fördelad mellan lärare och elever eller är den endast lärarens? Vilken bild har klassen om sig själv och hur kommunicerar och arbetar de med varandra? Dessa frågor ställer sig Lokensgard Hoel (Williams et al. 2000: 83ff). Lokensgard Hoel skriver om vilken betydelse förväntningar på eleverna har för hur elever samlär. Han menar att beroende på vilka förväntningar som sätts på eleverna styr vilken klassrumskultur vi har. Tänker läraren positivt och har höga förväntningar på eleverna och dessutom tror att de gör sitt bästa både intellektuellt och socialt, är läraren medskapare till att få en klass där det råder en öppen dialog och en positiv stämning. Här utmanar och problematiserar läraren tillsammans med eleverna samt ger beröm, stödjer och uppmuntrar eleven i sitt lärande. Detta leder i sin tur till att eleverna lär varandra, vågar visa känslor och får stor förståelse för varandra och där elever är positivt inställda till samarbete elever emellan. Har läraren däremot ett negativt förhållningssätt med låga förväntningar på eleverna, skapar läraren en lärmiljö där kritik och försvar kan komma ta stor plats, där elever inte vågar säga sin åsikt och där samarbete inte upplevs som positivt. Läraren utmanar inte sina elever i sitt tänkande, utan det tränas mer i praktiska färdigheter. Dessa två klassrumsmiljöer ser helt olika ut, det positiva är till gagn för samlärandet, medan det negativa inte gagnar samlärandet.

## 2.6 Dialog och kommunikation

Vikten av att barn ingår i ett ständigt samlärande tar också Bjar & Liberg (2003) upp, då de skriver om barn med läs- och skrivsvårigheter. De menar att det är viktigt för barnet med läs- och skrivsvårigheter att ha kamrater som redan är läs- och skrivkunniga med sig på vägen. I samtal med varandra diskuterar de innehållet i texter och i de skrifter de har skrivit. Genom att de ingår i olika meningsskapande språkliga aktiviteter utvecklar de sitt tänkande och sin förståelse. Språkandet blir här ett viktigt redskap i barnets utveckling för skrivandet och läsandet. "Lärandet befrämjas huvudsakligen av att barnet får använda språket i möten med olika människor i en mängd olika sammanhang" anser Bjar & Liberg (2003: 21). När barnet bygger upp sina språkkunskaper gör de det i samspel med sin omgivning och språkutvecklingen drivs framåt genom de kommunikativa behoven som finns i barnets närliggande miljö. "Forskning visar hur barn lär sig att språka genom att umgås i språket tillsammans med andra" poängterar Bjar & Liberg (2003: 79). Vidare anser de att barn ska få språka i många olika sammanhang och också bemötas av andra på ett sätt som stödjer dem och underlättar språkandet. Följden blir då att barnen utvecklar ett språkligt självförtroende som är en viktig drivkraft för det fortsatta lärandet menar Bjar & Liberg (2003).

Även Rigmor Lindö (2002) skriver om barns språkutveckling. Hon talar om att när olika röster möter varandra både skriftligt och muntligt skapas det flerstämmiga språkrummet. Lindö beskriver de olika dialogbegrepp som finns i ett klassrum enligt den ryske vetenskapsmannen Bakhtin. Hon beskriver dem på följande sätt:

1. Att pedagogen samspekar muntligt med alla i gruppen
2. Att pedagogen samspekar med enskilda elever både muntligt och skriftligt
3. Att elever samspekar med varandra
4. Att en grupp elever samspekar om en elevs text (respons)
5. Att en eller flera elever samspekar med olika texter ifrån tidningar, böcker, data mm.

Bakhtin ägnade sitt liv åt frågor som behandlade litteraturen, språket och filosofin. Hans tankar om dialogens betydelse kom att kallas dialogism. Ordet dialog innebär samtal mellan två personer. Bakhtin ansåg däremot att dialogbegreppet var ett begrepp som låg på flera olika nivåer. Då han var filosof tog han även in dialogbegreppet i sina filosofiska tankar och menade att "Livet är dialogiskt till sin natur" skriver Dysthe (1996: 61ff). Bakhtins människosyn gick ut på tanken att det är svårt att leva och inte engagera sig i en dialog. Vi lyssnar, ställer frågor, svarar och gör överenskommelser med varandra. Med denna människosyn kan man förstå att dialogen måste få konsekvenser i klassrummet, dialogen är central i samspelet mellan människor och är ett mål som ska eftersträvas att nå i olika samspelesituationer och i undervisningen. Han ansåg att jaget enbart finns till i förhållandet med andra människor och att mening är något som uppstår då vi samtalar och samspekar med varandra. Då vi får respons och återkoppling av andra människor uppstår mening om saker och ting. Vi lever i en ständig dialog med andra människor. "En människa definieras genom sitt förhållande till andra, och därför använder människan inte språket för att i första hand ge uttryck åt sig själv utan för att kommunicera, befinna sig i en dialog" skriver Dysthe (1996: 63). Att vara delaktig i ett flerstämmigt klassrum innebär att lärarens röst är en av många röster i klassrummet. Språket, både det skriftliga och det muntliga bör vara i centrum för inläringen. Hur läraren skapar den bästa inlärningsmöjligheten för sina elever är en viktig fråga som läraren ska ställa sig. Befinner de sig i ett monologiskt klassrum eller ett dialogiskt klassrum där elever tillåts ta ansvar, samtala och samspeka med varandra? Har eleverna lärt sig ta ansvar för sitt eget lärande? I sin undersökning har Dysthe kommit fram till att lärarens

syn på kunskap och lärande påverkar allt som görs i klassrummet, från planering till val av arbetsuppgifter och respons till elever (1996: 248).

## 2.7 Sammanfattning av litteraturgenomgång

Då vi har utgått från den sociokulturella teorin i vår uppsats fördjupade vi oss först i de teoretiker som historiskt sätt betytt mycket för den sociokulturella teorin. Främst i ledet är Lev Vygotskij som ses som grundaren till den sociokulturella teorin, men även John Dewey och George Mead bygger på att själva utgångspunkten för lärandet är den sociala gruppens gemenskap som människan är en del av. De betonar att kunskap skapas genom handling och kommunikation i samspel med andra. Vygotskij talar mycket om den närmaste utvecklingszonen, där han beskriver utrymmet mellan den kunskap barnet har och den kunskap barnet får i relation till någon kamrat eller vuxen. Det som jag kan idag tillsammans med en vuxen eller kamrat kan jag klara av själv i morgon. En annan teoretiker, Michail Bakhtin, myntade begreppet dialogismen där han menar att dialogen är central i samspelet med andra människor. I dialogen får vi respons och återkoppling till vad vi säger och en uppfattning och förståelse uppstår.

Silva Claesson (2002) beskriver att i det sociokulturella perspektivet är det kommunikationen som är det centrala i skolsammanhang och en viktig uppgift för läraren blir att skapa en klassrumsatmosfär där det finns ett tillåtande klimat där alla elever är delaktiga. Att språket och kommunikationen är nödvändig och en förutsättning för elevers tänkande och lärande är något som både Olga Dysthe (1996, 2003) och Ann Ahlberg (2001) är överens om. Att det sedan görs i samspel och interaktion med andra elever ger en social kompetens som är oumbärlig i samhället. Att ge eleverna möjlighet till att utveckla förmågan att samarbeta och samlära tillsammans med andra elever är nödvändigt.

I Williams et al. (2000) tas tre begrepp upp med tillvägagångssätt för samlärande, peer tutoring, peer cooperating och peer collaboration som alla beskriver olika former för kamratsamverkan. Att arbeta med grupparbeten anser Runesson (1995), är ett ypperligt sätt att utnyttja samlärande, då man använder alla elevers kunskaper och låter deras tankar och erfarenheter bli synliga för kamraterna. Fast här påpekar Runesson också att man som pedagog måste vara uppmärksam på att eleverna inte har för olika åsikter då det kan påverka grupparbetet negativt. Williams et al. (2000) framhäver att klassrumsmiljön är av stor betydelse på elevernas samlärande. Miljön måste vara uppmuntrande för eleverna så att interaktionen mellan de blir positiv. Att läraren skapar en miljö där samspel och kommunikation finns naturligt bidrar till en positiv stämning, där eleverna lär av varandra och förståelse för varandras tankar formas. Det flerstämmiga klassrummet där allas röster tillåts höras och både det muntliga och skriftliga språket är i centrum för inläringen är något som Olga Dysthe poängterar vikten av. Bjar & Liberg (2003) anser att det är viktigt att barnet har kamrater intill sig som redan är läs- och skrivkunniga och påpekar att barnet bygger upp sina språkliga kunskaper i kommunikation och samspel med sin omgivning.

Sammanfattningsvis kan sägas att för att ett lärande skall kunna ske måste det göras i interaktion med andra människor. Att ta del av andras erfarenheter och kunskaper gör att eleven får syn på sina egna tankar och sin egen kunskap. I läroplanen står det att det är också ett av skolans uppdrag att främja ett lärande där eleven stimuleras att inhämta kunskaper. Eleverna ska också utveckla sin förmåga att kommunicera, utöva inflytande och ta ansvar, detta för att bli en god samhällsmedborgare.

## 3. Syfte

Vårt syfte är att undersöka hur samlärande används i skolarbetet hos yngre skolelever. Med samlärande menar vi hur barn lär av varandra genom samspel och kommunikation i klassrumsmiljön.

### 3.1 Frågeställningar

- Förekommer det inslag av samlärande och i så fall på vilket sätt?
- Hur uppmuntrar läraren till ett samlärande?
- Planeras det för ett samlärande eller sker det spontant, i så fall hur ofta och hur länge?
- Vilken kunskapssyn avspeglas i klassens samlärande?

## 4. Metod och genomförande

I vår studie valde vi att göra en kvalitativ undersökning där vi ville gå ner på djupet och få en mer grundläggande kunskap i vårt valda ämne. Kullberg skriver (1995: 38) att det beror på vad man skall undersöka som bestämmer vilken metod som blir lämpligast. Hon skriver också att en forskare har möjlighet att följa två vägar, den ena är upptäckarens väg och den andra är bevisets väg. ”Följer forskaren upptäckarens väg, väljer han eller hon att arbeta med kvalitativ forskning och med någon eller några av de kvalitativa metoder som förekommer” (Kullberg, 1995: 38). Vill forskaren mäta eller pröva något så väljer han bevisets väg, en kvantitativ metod.

### 4.1 Undersökningsgrupp

Vår undersökningsgrupp består av två skolklasser i grundskolans skolår 1 med 22 elever i varje. Båda skolorna består av elever från förskoleklass till skolår 6. Vi valde att undersöka dessa skolor då vi tidigare haft personlig kontakt med skolorna. Vi tror att man ser utifrån olika perspektiv beroende på om man känner till miljön och människorna eller inte. Då vi bestämde oss för dessa skolor kunde vi se från de båda perspektiven då en av oss var känd och en okänd på respektive skola. Då vi tänkt arbeta med elever i de yngre åldrarna passade det väl att använda oss av denna för oss redan tillgängliga grupp.

I vår undersökning ingick även intervjuer med de två lärare som arbetade i respektive klass. Lärarna har varit yrkesverksamma mellan tre till sex år.

### 4.2 Val av datainsamlingsmetoder

Att använda oss av både observationer och intervjuer som metod ansåg vi skulle vara det bästa sättet för oss att få svar på våra frågeställningar. ”Man kan många gånger tränga djupare in i problemet och belysa det grundligare och från fler sidor genom att använda flera metoder” skriver Stukát (2005: 37). Hade vi endast använt oss av observationer hade vi bara sett det spontana samlärande som pågår under en lektion och hade vi enbart intervjuat eller lämnat ut enkäter hade vi bara fått tag på uppfattningen och inställningen till elevers samlärande hos lärarna. Vi ville få syn på om det förekom både planerade och spontana tillfällen för



samlärande. ”Med observationsmetoden kan vi studera beteenden och skeenden i ett naturligt sammanhang i samma stund som de inträffar” påpekar Patel & Davidsson (2003: 88). Att vi valde att även intervjua lärare, beror på att vi i våra frågeställningar har frågan om det förekommer planerad samlärande och vilken syn de har på samlärande. Vi ansåg att vi bäst kunde få svar på genom intervjuer då lärarna mer utförligt kunde beskriva för oss hur de planerade. Att använda oss av två olika metoder i vår undersökning stärker också validiteten av våra resultat. Genom att använda två metoder blir undersökningen betydligt allsidigare och man får djupare förståelse av det man undersöker, skriver Johansson och Svedner (2006). De observationer vi har gjort anser vi är icke deltagande observationer, då vi placerade oss utanför elevgruppen längst ner i klassrummet. Då vi försökte närma oss eleverna för att lyssna till vad de samtalade om, bedömer vi ändå att vi inte var delaktiga i deras aktivitet då vi ej ingick i deras samtal.

I observationerna tittade vi efter om:

- Samlärande förekom och i så fall på vilket sätt.
- Om läraren uppmuntrar till samlärande och i så fall hur.

Vid våra intervjuer använde vi oss av följande frågor:

- Hur tänker du angående hur elever lär tillsammans?
- Planerar du för ett samlärande eller sker det spontant?

Den litteratur som vi har valt anser vi är relevant för vårt syfte. Litteraturen knyter an till tidigare forskning inom det område som vi valt att fördjupa oss i, samt till de olika teorier vi belyser i vår litteraturgenomgång.

### **4.3 Tillvägagångssätt**

Vi kontaktade de lärare som var aktuella för vår studie två veckor innan vi tänkt besöka skolorna. Då informerade vi om syftet och tillvägagångssättet i vår undersökning. Vi informerade dessutom att vi var två som utförde undersökningen samt förtydligade att vi önskade att vara två även under intervjun. Stukat (2005) anser att då intervjuarna är två kan den intervjuade uppleva något slags underläge som kanske i viss mån förändrar svaret. Denna risk anser vi att vi minimerat genom att intervjun utfördes i en för respondenten känd miljö. Dessutom var en av oss känd för intervjupersonen. Med lärarens tillåtelse lämnade vi personligen över ett missivbrev (bilaga 1) en vecka innan vi skulle besöka dem. Missivbrevet delades ut till eleverna som överlämnade det till föräldrarna. Enligt Patel & Davidson (2003) är det viktigt att missivbrevet innehåller all information som vi kan ge de involverade. Det är också viktigt att det är korrekt utformat. I missivbrevet informerade vi om vilka vi var och syftet med vår undersökning. Vi förtydligade att vår undersökning skulle bestå av klassrumsobservationer och att ingen enskild elev skulle observeras. Vid eventuella motsättningar till detta eller vid eventuella frågor ombads föräldrarna att kontakta klassläraren eller oss, vi bifogade våra telefonnummer på missivbrevet. Då vi inte fick några reaktioner på missivbrevet kunde vi starta vår undersökning.

#### **Observationer**

Vi startade med att göra en pilotobservation för att öva oss att titta på rätt saker och känna hur det kändes. Vi ville också i möjligaste mån upptäcka svårigheter med observation som man bör tänka på. Pilotobservationen utfördes på ett bibliotek där flera barn hade samlats inför en sagostund. Här upptäckte vi svårigheten med att fokusera på det vi förutbestämt oss för att titta på, då det många kringaktiviteter påverkade vår fokusering. Här insåg vi vikten av att

vara klara över vad vi exakt vill studera, samt att vår koncentration skulle komma att vara begränsad i tid. Detta gav erfarenheter som kom till nytta när vi gick över till den riktiga studien. ”En pilotstudie använder vi i de fall där vi behöver pröva en teknik för att samla information eller pröva en viss uppläggning” anser Patel & Davidson (2003:58).

Då vi valt att göra icke deltagande observationer prövade vi först att sitta längst ner i klassrummet. Men då vi upptäckte svårigheter med att uppfatta dialogen mellan eleverna valde en av oss att istället cirkulera i klassrummet. Vi började med att anteckna i ett observationsschema (bilaga 2) med rubriker lika våra frågeställningar, men upptäckte snart att skriva löpande text blev lättare då det var svårt att placera det man såg eller hörde under rätt rubrik. Vi valde att istället placera in våra observationer i observationsschemat, direkt efter observationstillfällena. Vi utförde sex observationer under vecka 47, tre observationer på vardera skolan. Observationerna spänner över fem till tjugo minuter, de flesta över tio minuter.

#### *Bearbetning av observationer*

Direkt efter observationen satte vi oss vid datorn och skrev rent våra anteckningar, för att placera in det vi hade sett och skrivit ner under de rubriker som vi tidigare hade bestämt i observationsschemat. När alla observationer var utförda och placerade under rubrikerna kunde analysen av undersökningen börja. Vi tog materialet från en rubrik i taget, klippte isär och sorterade det för att lättare få syn på mönster och eventuella likheter och olikheter i det inhämtade underlaget. Vi fick på så sätt flera underkategorier som hjälpte oss att tolka materialet och gör det tydligare för läsaren att läsa resultatet.

#### **Intervjuer**

Vid den första kontakten med de berörda lärarna informerade vi om att vi hade önskemål om att få intervjua de pedagoger som arbetade i klassen. Intervjuerna genomfördes i klassrummet i cirka tjugo minuter på respektive skola i samband med något av observationstillfällena. En av oss ställde intervjufrågorna (bilaga 3) medan den andre antecknade vad som sades. Vi tror att det här tillvägagångssättet gör att man kan få mer fokus på vad som sägs under intervjun, om man slipper anteckna och lyssna samtidigt. Med det här förfarandet ansåg vi att vi inte behövde använda oss av bandspelare. Vi fick tillåtelse av lärarna att återkomma om vi behövde förtydligande i svaren vi fått in.

#### *Bearbetning av intervjuer*

Direkt efter intervjun satte vi oss ner för att förtydliga och skriva rent våra anteckningar. Därefter skrev vi ner anteckningarna och sammanställde svaren från våra intervjufrågor. I resultatet kan man läsa svaren från intervjufrågorna under de två sista frågeställningarna.

## **4.4 Etiska aspekter**

Vi har medvetet valt att inte beskriva skolorna närmare för att det inte ska gå att identifiera vare sig skolor, elever eller lärare. Då vi innan observationerna har skickat hem ett missivbrev till berörda föräldrar, där vi tydliggör att vi endast kommer att observera elever i grupp och ej enskilda elever, anser vi att vi har tagit hänsyn till den etiska aspekten. Föräldrarna fick även möjlighet att kontakta respektive klasslärare och oss vid eventuella frågor eller om de motsatte sig till undersökningen. Hade vi fått reaktioner i form av motsättningar från föräldrar på vår undersökning hade vi valt att inte ta med de situationer där den eller de eleverna medverkade i. Det hade varit genomförbart då eleverna arbetar i halvklass under vissa lektioner. Enligt Stukát (2005) skall alla som berörs av undersökningen informeras om vilket

syfte studien har och vilket tillvägagångssätt man har tänkt använda sig av och de skall ha möjlighet att avstå från att medverka i undersökningen. Vidare skall de vara införstådda med att hänsyn tas till de medverkande då alla uppgifter behandlas konfidentiellt. Detta anser vi att vi har tagit hänsyn till. I resultatet har vi använt oss av fingerade namn på eleverna.

## **4.5 Validitet och tillförlitlighet**

Vi anser att då vi har använt oss av två metoder i vår undersökning stärker det validiteten i vårt arbete, då vi dels i observationerna kunde se och höra elevers spontana samlärande och dels genom intervjuerna med lärarna fick höra deras uppfattning och inställning till samlärande. I resultatredovisningen har vi belyst våra påståenden med avsnitt ur observationerna, så att läsaren själv kan ta ställning till om vår tolkning är riktig. Vi tycker att vårt arbete har god reliabilitet då resultatet av vår undersökning inte är slumpmässig. Vi har i våra metoder och i analysen använt oss av samma tillvägagångssätt för att se resultatet. Genom att ge en så noggrann beskrivning som möjligt av genomförandet, ger vi också läsaren möjlighet att se om studien är genomförd på ett trovärdigt sätt. Tillförlitligheten stärks också i vårt arbete då vi varit två som observerat och uppmärksammat samma saker. Studien anses inte ha någon generaliserbarhet då vi har använt oss av en kvalitativ metod, med ett litet urval av klasser och lärare.

## 5. Resultat

Vi har valt att presentera vårt resultat efter våra fyra frågeställningar. I de två första frågeställningarna har vi använt oss av observationer som metod och i de två sista frågeställningarna har vi använt oss av intervjuer.

### 5.1 Beskrivning av klassrumsmiljön

I båda klassrummen var bänkarna placerade så att eleverna satt i grupper om fyra till fem elever. I det ena klassrummet satt eleverna vid vanliga bord och i det andra satt de vid traditionella låga bänkar. I båda klassrummen fanns det material som eleverna behövde tillgängligt på borden.

### 5.2 Förekommer det inslag av samlärande och i så fall på vilket sätt?

I våra observationer kunde vi se att det förekom både planerat och spontant samlärande. Med planerat samlärande menar vi de aktiviteter med inslag av samlärande som lärarna i förväg har planerat. Vi kunde se tre olika former av spontant samlärande. Med spontant samlärande menar vi det lärande som sker elever emellan utan direkt uppmuntran från läraren.

#### Planerat samlärande

Det planerade aktiviteter vi kunde se där samlärande ingick var:

- Morgonsamlingen där eleverna var delaktiga i att ta reda på och tala om för sina kamrater vilken dag, datum och vems namnsdag det var. De delgav även varandra vilken skolmat som serverades under dagen.
- Visarstund. En dag i veckan får eleverna ta med sig någon sak hemifrån som de gärna vill visa för sina klasskamrater.
- Eleverna hade olika ansvarsuppgifter efter ett rullande schema, där de ansvarade för till exempel ordning i tamburen och dukningen i matsalen.
- Fadderverksamheten, där elever ifrån skolår fyra läste tillsammans med elever från skolår ett.
- Skrivövning, där en grupp på fyra till fem elever tillsammans med läraren skriver sagor. Övningen inleds med att de visar och läser sin saga för varandra.
- Läsövning, två och två läser eleverna alfabetsböcker för varandra.

En av de planerade aktiviteterna där vi kunde se samlärande var i fadderverksamheten. Två elever ifrån klass 4 kom in till klass 1 en gång i veckan. De placerade sig tillsammans med sina två fadderbarn på en matta som fanns i klassrummets ena hörn. Därefter läste de ur en bok för varandra. De läste en bit var ur boken, var och en utifrån sin egen förmåga och kunskap. När ettorna som var nybörjare i läsning stakade sig fick de hjälp av de äldre eleverna. Detta gjorde att de äldre eleverna var tvungna att lyssna och vara uppmärksamma på vad den yngre eleven läste för att kunna ge stöd och hjälpa eleven då den behövde.

#### Spontant samlärande

Då vi kunde se tre olika former av spontant samlärande i våra observationer har vi delat in dem i följande under rubriker:

- Diskussion elever emellan som leder till att den ene hjälper den andre.
- Eleverna samtalar om sina färdigheter.
- Elever hjälper och tar emot hjälp lika gärna från lärare som från kamrater.

#### *Diskussion elever emellan som leder till hjälp.*

Det är bildlektion och eleverna skall måla en teckning med färgpennor. Eleverna sitter i smågrupper med 4-5 elever i varje grupp. Eleverna småpratar om vad de ska måla, några kommer igång genast medan några till en början betraktar sina kamrater. Eleverna ger gärna varandra förslag på vad som kan målas och hur man kan göra. Följande dialog utspelas:

- Jag målar så det glänser!
- Hur gör du då?
- Jag trycker med pennan!
- Nu glänser min också!

Samtal elever emellan kan leda till att de tillsammans löser uppgiften. De är ofta villiga att dela med sig av sina kunskaper genom visa hur de själva har löst uppgiften. Småpratet runt uppgiften skapar en delaktighet och ger idéer till eget skapande. Eleverna tillåts experimentera och komma på egna tekniker, som de sedan kan delge varandra.

#### *Eleverna samtalar om sina färdigheter.*

Eleverna sitter och arbetar i sina bokstavsböcker. Veckans bokstav är M. De sitter vid sina bänkar och småpratar med varandra. Det pågår en diskussion elever emellan om bokstävers utseende. I ett samtal två elever emellan kunde vi höra:

- Titta här jag skriver bokstaven m!
- Får jag se?
- Titta här, om du tar bort det strecket blir det en annan bokstav!
- Ja, då blir det bokstaven n istället!
- Coolt!

Här kan vi se hur elever tillsammans försöker undersöka och experimentera med bokstäverna, här gör de en upptäcktsresa i bokstävernas land. Genom att eleverna samtalar om sina kunskaper väcker de varandras nyfikenhet och lust att pröva och lära.

#### *Elever hjälper och tar emot hjälp lika gärna från lärare som från kamrater.*

Under en lektion skulle eleverna sätta in färdigt material i sina portfoliopärmar. En elev har problem med att stänga sin portfoliopärm, efter det att han har provat länge ber han en kamrat om hjälp. Följande händelse iaktogs vid observationen:

- Kalle kan du hjälpa mig med min pärm?
- Vänta lite, jag ska bara göra en sak först!
- Kalle kommer till Pelles plats och frågar vad han vill ha hjälp med.
- Jag kan inte stänga min pärm.
- Jag kanske kan!
- Äh, det går inte!
- Vi får fråga fröken!

Det var lika självklart för eleverna att hjälpa varandra som att be läraren om hjälp. Det var också lika självklart att ta emot hjälp ifrån en kamrat. Har inte läraren tid att hjälpa eleven med en gång vänder sig eleven automatiskt till en kamrat. Eleverna var snabba på att hjälpa varandra med både uppgifter och att räcka varandra pennor och dylikt.

## 5.3 Hur uppmuntrar läraren till ett samlärande?

Vi kunde vid våra observationer se att läraren uppmuntrade till samlärande på två olika sätt, dels medvetet och dels omedvetet. Med medveten uppmuntran menar vi att när läraren på ett spontant eller planerat sätt bjuder in och tillåter eleverna till dialog dels elever emellan och dels lärare och elev emellan. Med omedveten uppmuntran menar vi när läraren tillåter elever emellan att samtala och hjälpa varandra utan att hon har uttalat med ord att det är tillåtet.

### Medveten uppmuntran

När läraren uppmuntrade till samlärande medvetet var det på lektioner i vissa ämnen, som till exempel bild och svenska, och vid speciella aktiviteter som till exempel på morgonsamlingen.

På bildlektionen instruerade läraren på tavlan hur de gemensamt skulle tillverka en orm. Alla elever skulle på ett eget papper forma en del av ormen som sedan skulle sättas ihop med kamraternas papper till en gemensam orm. För att ormdelarna skulle passa ihop bestämdes ett gemensamt mått på papprets kanter då eleverna behövde använda sig av linjal. Då ormen skulle målas med färgpennor samtalande läraren med eleverna om olika mönster som kunde målas.

Vid introduktionen av uppgiften diskuteras det livligt och eleverna ger många förslag på olika mönster som kan målas. Eleverna sitter sedan i smågrupper med 4-5 elever vid varje bord. Då eleverna påbörjar aktiviteten ber de som har svårt att mäta med linjalen bänkkamraten om hjälp. De ger varandra idéer och tips på mönster och beundrar generöst varandras ormar.

Här kunde vi tydligt se ett samlärande. Eleverna blev i samtalet med läraren delaktiga hur ormen skulle se ut och vilka mönster som kan målas. Under aktiviteten ser vi att eleverna är villiga att hjälpa och ta emot hjälp av varandra.

På en svenskalektion var eleverna indelade i smågrupper med 5 – 6 elever i varje. Grupperna var fasta och aktiviteten skedde en gång i veckan. I en av grupperna arbetade de med att skriva egna sagor om Bamse.

Eleverna sitter runt ett bord tillsammans med en lärare. De skriver sagor efter bilder som finns tillgängliga på bordet. De startar aktiviteten med att visa sina sagoböcker för varandra. Läraren ber eleverna att läsa upp den sida i boken som de har skrivit senast. Läraren och kamraterna ger sedan positiv respons och förslag på fortsättning på sagan. När eleverna fortsätter skriva sagan förs en dialog mellan eleverna om sagornas innehåll.

I denna uppgift kunde vi se en uppmuntran till samlärande både mellan elever och mellan lärare och elev då de får lyssna på och kommentera varandras sagor. Då läraren medvetet uppmuntrar eleverna att läsa och lyssna på sagorna gör hon alla delaktiga i samtalet och eleverna får inblick i varandras sagor. Genom responsen från kamraterna reflekterar de dels över sina färdigheter och får dessutom ytterligare förslag till sin egen saga. Genom att eleverna lyssnar på varandra får de idéer och hjälp till sitt eget skrivande.

På en morgonsamling som alltid utförs i helklass får eleverna berätta om vilken dag och vilket datum det är och vem som har namnsdag.

Morgonsamlingen startar genom att läraren frågar eleverna om det är någon som vet vilken dag det är. En elev får svara och får då även gå fram till tavlan för att läsa vilket datum det är och vem som har namnsdag. Eleven har problem med att läsa vem som har namnsdag, läraren uppmärksammar detta och säger till eleven att du får be en kamrat om hjälp, eleven ber då en kamrat att komma fram och hjälpa till att läsa.

Läraren inbjuder eleverna till ett samlärande och alla blir delaktiga genom att läraren frågar eleverna om det är någon som vet vilken dag det är. Här uppmuntrar läraren till ett samlärande genom att eleven uppmanas att be en kamrat om hjälp.

### **Omedveten uppmuntran**

Vi kunde se en för läraren omedveten uppmuntran till samlärande. Då eleverna samarbetar med varandra utan att läraren uttryckligen har sagt det, anser vi är en omedveten uppmuntran till samlärande då läraren ger utrymme för småprat med bänkkamraten. Det här var något vi kunde se pågick hela tiden.

Vid ett lektionstillfälle då eleverna skulle göra klart veckans arbetsuppgifter i olika ämnen, fick de välja fritt vad de ville arbeta med. Då valde två elever att sitta tillsammans och arbeta även om de arbetade i olika böcker men som tillhörde samma ämne. Den ena eleven arbetade i bokstavsbok 1 och den andra eleven i bokstavsbok 2.

När läraren startar lektionen och eleverna får klart för sig vad de ska göra dröjer det inte länge förrän en elev reser på sig, tar sin bok och stol och flyttar till en kamrat två bänkrader bort. De visar varandra hur långt de har kommit i sina böcker. Därefter börjar de arbeta med sina uppgifter. Den elev som har bokstavsbok 1 ber den andra eleven om hjälp då denne inte förstår uppgiften. Den andra eleven är genast villig att hjälpa till och visar hur uppgiften kan lösas. Läraren går runt i klassrummet och hjälper de elever som behöver. Hon går fram till eleverna som arbetar med bokstavsböckerna och frågar hur det går.

Då läraren inte säger något om att eleverna sätter sig bredvid varandra för att samarbeta, uppmuntrar läraren på ett omedvetet sätt till ett samlärande genom dialog. Här ger läraren eleverna möjlighet att både få hjälp och ge varandra hjälp.

## **5.4 Planeras det för ett samlärande eller sker det spontant och i så fall hur länge och hur ofta?**

### **Planerat samlärande**

Vid intervjuer med lärarna beskrevs olika former av planerat samlärande. Lärarna ansåg att matematiken var ett utmärkt ämne där samlärande var ett bra redskap för eleverna behövde och fick ta del av varandras olika sätt att tänka. Antingen arbetade eleverna två och två eller i små grupper, dessa grupper bestämdes av läraren. Det här arbetspasset skedde en gång i veckan mellan fyrtio till sextio minuter. Vid flera tillfällen i veckan förekom inslag av planerat samlärande där eleverna arbetade två och två. Dessa inslag kunde sträcka sig mellan fem till trettio minuter. Här kunde eleverna arbeta till exempel i bokstavsbok, läsa tillsammans eller arbeta praktiskt med matematik.

Vid praktiska aktiviteter planerades samlärande i idrott en gång i veckan och skogslektioner varannan vecka där eleverna mestadels arbetade i grupper. En gång i veckan förekom fadderverksamhet där två elever från skolår fyra kom till skolår ett för att läsa tillsammans med två elever. Vid olika temaarbeten som förekom ett par gånger per termin arbetade eleverna tillsammans i förutbestämda grupper. Lärarna ansåg att samlärande var något som planerades oftare och oftare ju äldre eleverna blev.

En lärare beskriver hur en planerad matematiklektion där elevers samlärande utnyttjas:

– Jag brukar dela in eleverna i grupper med fyra elever i varje. Därefter presenterar jag ett matematiskt problem på tavlan. Jag delar även ut uppgiften på ett papper till varje grupp. Eleverna får sedan i sina grupper diskutera fram en lösning på uppgiften. När alla grupper är klara får varje grupp redovisa sitt resultat för alla andra. Jag brukar se till att uppgiften kan ha

flera olika svar. Tillsammans diskuterar vi de olika svaren. Eleverna i de olika grupperna får sedan berätta hur de har tänkt då de löste uppgiften.

### **Spontant samlärande**

Lärarna beskrev att de använde sig av samlärande spontant där det passade in, till exempel vid en genomgång av en arbetsuppgift, då läraren kunde använda sig av elevers kunskaper för att tillsammans lösa en uppgift genom kommunikation elever och lärare emellan. De kunde få lov att hjälpa sin bänkkamrat om de viskade till varandra. Det hände även att elever frågade om de fick sitta i smågrupper och arbeta. Lärarna kunde se att på rasterna då eleverna lekte nya lekar med varandra blev det spontana samlärandet tydligt, då de skulle lära varandra regler och visa på hur leken skulle genomföras.

En lärare beskriver ett spontant samlärande:

– Häromdagen var det två elever som ville sitta bredvid varandra. Först tänkte jag säga nej för det blir ofta lite stökigt när de eleverna vill sitta bredvid varandra. Med lite tid kvar på lektionen tillät jag ändå detta och kunde se att eleverna faktiskt hjälpte varandra att lösa uppgiften. Det är oftare lättare att säga nej då man inte alltid hinner tänka innan man svarar.

## **5.5 Vilken kunskapssyn avspeglas i klassens samlärande?**

### **Hur tänker lärarna angående hur elever lär tillsammans?**

Lärarna beskriver att hur elever lär tillsammans är viktigt, något som finns med i tankarna och som man försöker uppmuntra till. Det är viktigt att elever är delaktiga och lär av varandra genom kommunikation och dialog. Lärarna försöker se eleverna som en tillgång och resurs för varandras lärande, genom att elever får hjälpa sina kamrater får de en bekräftelse på att de själva kan. De påpekar att ur ett sociokulturellt perspektiv är detta en viktig del i skolarbetet. Lärarna anser att ett mer planerat samlärande sker högre upp i åldrarna men genom att elever uppmuntras redan i yngre åldrar blir det ett mer självklart redskap att använda sig av då de blir äldre.

En lärare beskriver hur hon tänker om samlärandet:

– Jag tycker att det är svårare att utnyttja samlärandet när eleverna är små, då de oftast blir väldigt rörigt och de har svårt att koncentrera sig på uppgifterna. Jag vet att det är viktigt att eleverna lär av varandra men ser vissa svårigheter i det. Jag har upplevt att det är lättare när eleverna blir äldre men tycker ändå att det är viktigt att de tränas i det ifrån början. Jag brukar börja med att eleverna får små uppgifter som de ska lösa tillsammans i till exempel matematik.

## **5.6 Sammanfattning av resultat**

Vi kunde se i våra observationer att det förekom flera former av planerade aktiviteter där samlärande ingick. Flera av aktiviteterna var vardagliga och en del var inplanerade någon gång under veckan. Eleverna var väl förtrodda med dessa aktiviteter och behövde inte någon vidare förklaring. Det spontana samlärandet kunde vi se på flera olika sätt. Ett sätt var då eleverna diskuterade med varandra och gav flera förslag på hur man kunde göra då man till exempel skulle måla en bild. Ett annat sätt var då eleverna talade om vad de kunde, till exempel visa att de kunde skriva en speciell bokstav. Ett tredje sätt var att de lika gärna tog hjälp av en kamrat som av läraren. Hur läraren uppmuntrade till samlärande var också något som vi kunde se på två olika sätt. Dels den medvetna uppmuntran på lektioner i vissa ämnen, som kunde vara planerad eller spontan, där eleverna bjuds in till samspel och kommunikation



och dels den omedvetna uppmuntran till samlärande där elever samarbetar med varandra utan att läraren muntligt har gett sitt medgivande.

Vid intervjuer med lärarna beskrev de flera olika former av planerat samlärande där matematiken var något det ansåg var ett utmärkt ämne för eleverna att samarbeta i. Även andra planerade aktiviteter i grupp förekom där samlärande ingick. Lärarna berättade om att det använde samlärande spontant, då det vid någon genomgång kunde använda sig av elevers kunskaper och att eleverna fick lov att hjälpa sin bänkkamrat om de viskade till varandra. Den kunskapssyn vi kunde se hos lärarna var att de var medvetna om att eleverna lär tillsammans och av varandra genom kommunikation och dialog. I ett sociokulturellt perspektiv är det en viktig del av skolans arbete. Samtidigt som lärarna tyckte att det var viktigt att utnyttja samlärande redan när eleverna var små, så tyckte de att det blev rörigt i klassrummet och något som man kunde vänta med tills eleverna blev äldre.

Klassrumsmiljön var utformad så att samarbete elever emellan var ett arbetssätt som var enkelt att använda. Bänkarna var ställda så att flera elever satt tillsammans i smågrupper. Material som ofta användes var placerade mitt på bordet. Klimatet i klassrummet växlade, då det ibland kändes tillåtande för eleverna att samlära och ibland inte.

## 6. Diskussion

### 6.1 Metoddiskussion

Vår första tanke var att vi skulle genomföra enkäter, men efter diskussioner kom vi fram till att enkäter inte skulle ge oss svar på våra frågeställningar då vi förmodar att lärare kommer att svara så som det förväntas av dem att de ska svara. Vi tror att lärare vet att samlärandet är ett verktyg som är bra att använda sig av, men att det är långt ifrån alla som gör det. I våra observationer kunde vi se hur det spontana samlärandet hos eleverna tar plats i undervisningen. Vi kunde däremot inte se hur läraren tänkte om samlärande, utan ansåg att detta var något vi måste samtala med läraren om.

Intervjuerna hade den fördelen att här kunde läraren beskriva för oss när och hur hon planerade för att samlärande skulle ske mellan eleverna. Detta gjorde att hon själv fick reflektera över hur hon planerade för samlärandet. Vi uppfattade att lärarna var mycket positiva till vår undersökning. Vi fick uppfattningen i intervjun att samlärandet inte var något som man medvetet tänkte på i all undervisning utan det ingick mer i de planerade aktiviteterna.

Under pilotobservation insåg vi fördelen med att vara två under observationen, då vi som personer störs av olika saker och har förmågan att hålla koncentration olika länge. Under de kommande observationerna valde en av oss att ibland cirkulera i klassrummet, anledningen till det var att vi ville höra innehållet i deras samtal och för att få en uppfattning om ett samlärande pågick. Då det handlar om små barn som är nyfikna och gärna ville visa något eller prata med oss är det svårt att bara vara en icke deltagande observatör. Att dessutom en av oss var känd för eleverna kan försvåra situationen av att inte vara deltagande. Med erfarenhet av tidigare observationer, bestämde vi oss för att den person som var känd pratade med barnen lite extra innan lektionen och då också förklarade för dem vad vi gjorde där och vilken uppgift vi hade. Vi gjorde ett observationsschema som vi hade tänkt följa. Svårigheten med observationsschemat var att då vi hörde flera samtal mellan elever och snabbt ville skriva ner dem, upplevde vi rubrikerna som hinder.

Då det gäller de etiska aspekterna anser vi att vi har tagit hänsyn till dem då vi i god tid innan observationerna skickade ut ett missivbrev till berörda föräldrar. Vi har även valt att inte beskriva skolorna ingående för att identifiering inte ska vara möjlig.

Vissa situationer i klassrummet, till exempel då en flicka satte sig bredvid en kamrat utan att läraren sa något om det, har vi tolkat som en tyst uppmuntran till spontant samlärande men det kan ju också vara så att läraren tidigare uttryckt att det är okej att sitta bredvid en kamrat. Det är också så att när man gör observationer så fokuserar man oftast bara på en sak, det finns en risk att man ser det man vill se.

Resultatet i vår undersökning går inte att generalisera då vi endast valt att undersöka två klasser och tre pedagoger men det har ändå givit oss en bild av hur samlärande kan uttrycka sig. Då observationerna var relativt korta och inte så många kan det finnas en viss risk för övertolkning, men vi tycker ändå att resultatet kan anses trovärdigt då vi även använt oss av intervjuer. Att vi var två stycken som deltog i både observationerna och intervjuerna stärker vårt resultat av undersökningen då två ser och hör mer än en.

## 6.2 Resultatdiskussion

Det vi har förstått under arbetets gång är att samlärande sker så gott som överallt och hela tiden runt omkring oss, utan att vi tänker på att det sker. Men det vi också har lagt märke till under vår studie är att samlärandet inte används i den utsträckningen som det borde. Det som för de flesta elever verkar vara ett naturligt arbetssätt verkar inte vara ett naturligt arbetssätt för alla lärare. Varför det är så funderade vi över, en anledning som vi genom diskussioner kom fram till är att det till viss del och hos vissa lärare kan ha att göra med det kontrollbehov som många har. Att tappa kontrollen genom att elever samverkar och samtalar, kan för en del lärare upplevas som rörigt. Hade läraren varit medveten om det samlärande som faktiskt sker i samspelet och kommunikationen elever emellan hade hon kanske inte upplevt situationen som rörig.

Dysthe (1996) beskriver det monologiska klassrummet, där hon menar att i det klassrummet är det läraren som bestämmer tempot, ställer frågor och reflekterar över svaren. Vi anser att det i denna typ av klassrumsmiljö inte finns mycket utrymme för det spontana samlärandet. Dysthe visar i sin studie att barn tappar sin koncentration när de själva inte är delaktiga i det som sker. Men återfår koncentrationen precis då när risken finns att de ska få svara på frågan. Detta menar Dysthe visar på att elever är mest intresserade av sin egen roll i klassrummet. Idag när antalet barn med koncentrationssvårigheter sägs ha ökat tror vi att lärare och elever kan få stor hjälp av att samlärande är en del av undervisningens vardag. Vi tror att det är viktigt att lärare är medvetna om att det pågår ett lärande mellan barn hela tiden. Genom en medvetenhet kan de utnyttja barns samlärande positivt i undervisningen. Vid våra intervjuer fick vi uppfattningen av att lärare mycket väl visste att samlärande var något mycket viktigt, men de såg inte att det pågick mellan elever hela tiden, utan var mer inriktade på att det bara förekom samlärande i de mer planerade aktiviteterna.

Under kunskapsmålen i läroplanen kan man läsa att ”skolan skall sträva efter att varje elev lär sig att lyssna, diskutera, argumentera och använda sina kunskaper som redskap för att formulera och pröva antaganden och lösa problem, reflektera över erfarenheter och kritiskt granska och värdera påståenden och förhållanden” (Lpo 94: 15). Är det möjligt för elever att uppnå dessa mål, om inte samlärandet ingår som en del i undervisningen, det är något vi funderat över, och har genom diskussioner kommit fram till att det kan innebära svårigheter för elever att nå dessa mål. Vi menar att förutsättningarna för att kunna lyssna, diskutera, argumentera med mera, inte finns i ett klassrum där samlärande inte finns med naturligt.

Utifrån vårt resultat anser vi att man kan tillämpa ett sociokulturellt perspektiv, som fokuseras på att elever lär av varandra genom att lyssna, kommunicera och samspele. Genom att ingå i olika kommunikativa sammanhang lär sig eleverna se olikheter och likheter, de lär sig också urskilja och välja utifrån vad de själva kan och är mogna att ta till sig. Detta skulle kunna tolkas som att det endast är genom kommunikation som elever lär av varandra, men vi kan se i våra observationer att barn lär av varandra även om de endast är betraktare. Vi tror att barn lär sig även om de inte är aktiva i samtalet, utan endast är åhörare av ett samtal. Precis som de små barnen gör så härmar även de äldre barnen varandra. I en stor grupp kan det vara svårt att göra sin röst hörd, men även om en elev sitter tyst och endast lyssnar kommer eleven att lära sig något. Precis som Säljö (2000) påpekar, så kan inte elever undvika att lära sig, utan att det mer är frågan om vad de lär sig i olika situationer. Detta menar vi är en viktig kunskap som lärare måste ha för att de ska komma att utnyttja samlärandet mer. Elever och vuxna lär överallt hela tiden genom att betrakta, samverka, härma och kommunicera tillsammans med andra eller själva. Då våra elever på olika sätt iakttog, lyssnade och samtalande med varandra

gavs varje elev en möjlighet att lära sig något, eleverna kunde ta till sig den kunskap som eleven önskade. Eleverna utvecklas tillsammans med sina kamrater, då de lyssnar samtalar och iakttar varandra.

Vi kommer i följande del av diskussionen att diskutera resultatet och litteraturen utifrån frågeställningar.

### **Planerat och spontant samlärande**

Vi kunde se två olika former av samlärande, både planerat och spontant. En planerad och dagligen återkommande aktivitet var morgonsamlingen, där eleverna var aktiva och deltagande i att ta reda på och tala om för sina kamrater vilken dag, datum och namnsdag det var. Några av eleverna var mer aktiva i diskussionen medan andra var tysta, men ändå deltagande i samlingen. De barn som inte deltog i diskussionen om vilken dag och datum det var, avstod kanske från att delta därför att de inte visste vilken dag det var, men genom sin närvaro lära sig vad dagens namn och dess datum. Varför alla barn inte är aktiva i diskussioner kan givetvis ha flera olika orsaker, men en anledning kan vara, att det oftast i varje klass finns barn som har svårare att vara aktiva i stora grupper. Därför är det viktigt att läraren är medveten om vilka elever hon har i gruppen, samt att läraren erbjuder variationer i undervisningen. Detta kan till exempel innebära arbete i mindre grupp, för att ge alla elever tillfälle att våga uttrycka sig. Med detta inte sagt att mindre grupp är en säkerhet för att elever ska våga uttrycka sig, utan det är viktigt att läraren tänker på vilka faktorer som påverkar hur gruppen fungerar. De olika faktorerna tar Williams et al. (2000) upp, där samlärandets följder diskuteras. Då det är en dagligt återkommande aktivitet tror vi att även det barnet som från början inte kunde namnet på någon dag, nu har fått kunskap om flera olika dagars namn. Här får eleverna dela med sig av sina kunskaper och till slut äger många elever samma kunskap.

En annan planerad aktivitet var fadderverksamheten. I fadderverksamheten får eleverna förebilder i de äldre eleverna. Den äldre eleven kan genom sin egen erfarenhet hjälpa och stödja den yngre eleven i sin läsning. Vygotskij (i Bråten 1998) beskrev den närmaste utvecklingszonen där han menade att det barnet gör tillsammans med en mer erfaren eller kompetent kamrat, kan eleven senare klara på egen hand. Den äldre eleven vet hur svårt det kan vara att läsa med flyt eller att uttala orden rätt. När den yngre eleven fått hjälp, kommer han förmodligen att nästa gång ordet dyker upp kunna läsa det utan hjälp. Den äldre eleven växer i självkänsla, för även om han inte är en så duktig läsare, får han ändå framstå som den som kan. För en elev som i sin ordinarie klass kanske upplever att jag är den som inte kan, innebär det en stor utveckling för eleven tror vi, då denne får uppleva känslan av att vara den som kan. Detta kan hjälpa till att skapa lusten att lära för eleven, vilket också är ett av skolans mål. Genom uppgiften får den äldre eleven syn på sin egen kunskap. Det blir här mycket tydligt för eleven att han har mer kunskaper än den andra eleven har. Mycket viktigt är dock att lärarna är uppmärksamma på vilka elever som läser för varandra, så att inte den äldre hamnar med en yngre elev som är duktigare än honom själv, om tanken är att de yngre ska lära av de äldre eleverna. Därmed inte sagt att yngre inte kan lära äldre, men det är viktigt att läraren har klart för sig vilket syfte hon har med aktiviteten.

Det är inte åldern som är avgörande i samlärande, utan det viktiga är att barnens olikheter ses som en tillgång. Lärandet är inte förbundet med enbart ålder, utan lika mycket med vad eleverna har för kunskaper och erfarenheter. Vi menar att om samlärandet utnyttjas så att man tar tillvara elevers erfarenheter ökas möjligheten för att fler elever får bredare kunskaper. Om en elev till exempel är väldigt duktig på hästar, då bör den elevens kunskaper tas tillvara, så att flera elever senare kan äga lika mycket kunskap om hästar som den förstnämnda eleven.

Vi tror att det är viktigt att läraren tänker på att ingen kunskap är för liten, utan att läraren har som mål att hitta varje elevs egen kunskapsbank och nyttja den. Barn tänker och bygger upp strukturer utifrån vad de har för tidigare erfarenheter och kunskaper (William et al, 2000: 14ff). Beroende på sin erfarenhet och sin kunskap varierar sätten att tänka och uppfatta sin omvärld. Det finns elever som inte har så mycket erfarenheter, dessa elever behöver kanske hjälp av kamrater och lärare att se det som de faktiskt kan. Här tror vi att det är allt viktigare för den eleven att ingå i olika sociala sammanhang där lärande äger rum och där kommunikationen har en central roll.

I det spontana samlärandet kunde vi se tre olika former, diskussioner elever emellan som leder till att den ene hjälper den andra, eleverna samtalar om sina färdigheter och elever hjälper och tar emot hjälp lika gärna från lärare som från kamrater. Vi kunde se att när elever var i behov av hjälp vände de sig gärna till en kamrat, kunde inte denne hjälpa, vände de sig till fröken. Tillsammans kom eleverna själva oftast på en lösning på problemet. Eleverna var villiga att hjälpa varandra och det var ett naturligt inslag i arbetet.

### **Medveten och omedveten uppmuntran till samlärande**

Vi kunde se att läraren uppmuntrade till samlärande på två olika sätt, dels medvetet och dels omedvetet. Att uppmuntra till samlärande är inte bara att ge uppmuntrande ord eller att tillåta kommunikation mellan elever det är också viktigt att miljön ordnas så att eleverna lätt kan samspela med varandra. Hur sitter eleverna? Sitter de så att de kan samspela med varandra? Vilka elever är det som sitter bredvid varandra, kan alla kommunicera med alla eller är det bara en som talar och bestämmer? Detta är viktiga saker att tänka på anser vi, för att ett samlärande ska vara positivt och inspirerande. Lärarens förhållningssätt till alla elever i klassen är en viktig faktor för hur en lärare kan uppmuntra till ett samlärande. Vi tror, att då elever känner att de har positiva förväntningar på sig och att de upplever att läraren tror på dem, kan läraren skapa goda förutsättningar till ett samlärande. Om det är så att läraren har olika förväntningar på olika gruppkonstellationer kommer detta att med säkerhet avspeglats i resultatet av deras samspel, kommunikation. Detta lyfts också fram i Williams et al (2000).

Vi kunde se en medveten uppmuntran i den planerade bilduppgiften där läraren först gav instruktioner om vad som skulle genomföras och därefter gavs eleverna utrymme att diskutera hur uppgiften skulle kunna lösas. De fick lyssna på varandra och fundera över olika lösningar samt ta del av hur kamraterna tänkte. Här blev mångfalden av allas olika tankar synliga och eleverna fick också ompröva sitt eget tänkande. Att elever får höra varandras idéer kan göra att de själva får nya, men det kan också göra att det låser sig för någon elev. Ett barn med dålig självkänsla kan tro att han "tänker fel" och istället för att våga göra som han tänkt, gör han som kamraterna har föreslagit. Detta är en risk vi tror att läraren alltid kan utsätta en elev för. Men vi tror, att genom ett medvetet arbetssätt kan läraren skapa trygghet och förståelse. Det är viktigt är att läraren har ett förhållningssätt där alla elevers tankar är lika betydelsefulla, då tror vi att läraren kan minska osäkerheten hos elever.

Genom att lärare uppmuntrar eleverna till samarbete ger hon eleverna tillfälle att ompröva sina egna tankar, försvara sina åsikter och se värdet av andras idéer (Williams et al, 2000:56). Ett begrepp som används vid denna form av kamratsamverkan är Peer Collaboration. Begreppet innebär att nybörjare arbetar tillsammans för att lösa en uppgift som ingen av dem kunde tidigare. I bilduppgiften behövdes det flera olika kunskaper och tillsammans kunde eleverna lösa uppgiften med hur de skulle behöva rita för att alla delarna när de var färdiga skulle passa ihop och då bli en lång orm. Flera elevers kunskaper blev till en gemensam kunskap och ormen kunde tillverkas och dessutom passade alla bitarna ihop med varandra.

Även om alla elever inte fick sagt sin åsikt kunde alla känna sig delaktiga, trots att man som elev valt att nästan rita av någons mönster, så var alla delaktiga i att det blev en orm. Det kan vara en tanke som läraren hade från början när hon planerade aktiviteten. Detta frågade vi inte henne om, men då hon var noga med att påpeka att det ur ett sociokulturellt perspektiv var viktigt att samlärande ingick som en del i undervisningen, så skulle det vara fullt möjligt att hon tänkte på delaktighet och samspel när hon planerade aktiviteten.

En annan aktivitet där vi kunde se medveten uppmuntran till samlärande var då eleverna i liten grupp skrev sagor om Bamse. I de olika läsgrupperna hade läraren valt att eleverna skulle ingå i fasta grupper, det var grupper som innehöll samma elever vecka efter vecka. Här gav hon eleverna möjlighet att bygga upp en trygghet i gruppen samt samspela och kommunicera med varandra om varandras texter. Att få respons och återkoppling på sin text är viktigt för att skapa insikt och mening med det de gör. Det är också något som måste ske i samspel med andra människor. Genom att sätta sig in i någon annans text utvecklar eleven sin förmåga att tänka samt tvingas att reflektera runt ett textinnehåll. Det är viktigt att läraren visar för eleverna att det finns en mottagare till deras texter för att skapa lust och glädje när de skriver. Genom att de vet att någon ska läsa eller höra det de har skrivit, blir själva skrivandet meningsfullt för eleven. Den elev som har läs- och skrivsvårigheter kan uppleva responsen som en negativ upplevelse. För alla elever upplevs inte kritik eller nya förslag på det som de har skrivit som något positivt. Vi menar att för dessa elever kan storlek och sammansättning av gruppen vara av betydelse. Här skulle det kanske vara bättre att arbeta två och två, istället för att bli ”utsatt” i en stor grupp. I den lilla gruppen kan det vara lättare att hävda sin åsikt och våga stå på sig.

Bjar & Liberg (2003) anser att det är viktigt för elever att de ingår i olika meningsskapande språkliga aktiviteter, för att de ska utveckla sitt tänkande och sin förståelse. Men vi vill betona att de meningsskapande språkliga aktiviteterna pågår i likväl stora som små grupper. Det är här viktigt att läraren är uppmärksam på att respons kan upplevas som negativt och hantera situationen så att även dessa elever kan få respons på sina villkor. Bjar & Liberg anser även att det är viktigt för barnet i sin läs- och skrivutveckling, att de har kamrater med sig på vägen, då de lär av varandra genom att de har olika erfarenheter och kunskaper. En kamrat, men inte vilken kamrat som helst, utan en kamrat som eleven känner sig trygg tillsammans med. Då de ingår i olika meningsskapande språkliga aktiviteter utvecklas deras tänkande och förståelse. Barnet bygger upp sin språkliga kunskap genom samspel med sin omgivning och den utvecklas genom kommunikativa möten i barnets omvärld.

Piaget beskrev (i Williams et al.2000) att barn lär bra av varandra, då barn sinsemellan talar samma språk, det vill säga de talar ett för barnen enkelt och lättbegripligt språk. Vi vuxna har en förmåga att tala med för många ord och för krångliga ord eller trassla till våra förklaringar. Även Runesson (i Lendahls & Runesson, 1995) anser, att för eleven kan det ibland vara lättare att förstå när en kamrat förklarar, än när en lärare gör det, då deras tankesätt skiljer sig åt. Att kommunicera med andra gör att vi påverkar och utvecklar vårt eget tänkande. Det gör i sin tur att läraren måste utveckla och förändra sin undervisning så att den passar för de elever hon har att göra med just nu. Då eleverna genom samverkan och kommunikation med andra har utvecklats i sitt tänkande måste givetvis också undervisningen utvecklas och förändras. Om den inte förändras efter rådande förutsättningar kommer eleverna förmodligen att tappa intresset på lektionerna. Här kan vi se en utmaning för läraren att skapa den klassrumsmiljö som uppmuntrar till samlärande, dialog och kommunikation för att elever ska tycka det är roligt och stimulerande att arbeta. Då eleverna arbetar tillsammans i grupper kan det ses som

en väg till deras sociala utveckling, där språket används som ett verktyg i interaktion och samspel med varandra och leder till vidare utveckling.

Vid de tillfällen då eleverna arbetade själva samtalande de ofta med sin bänkkamrat om uppgiften. Det kunde handla om att hitta rätt krita eller skriva rätt bokstav eller ord. Att läraren tillät eleverna att småprata uppfattade vi som en omedveten uppmuntran till samlärande. Anledning till vår uppfattning är att vi aldrig hörde läraren uttrycka till eleverna att de fick småprata och hjälpa sina kamrater. Oftast hjälpte eleverna varandra runt det bordet där de satt. Läraren sa inget om att de hjälpte varandra, men blev det mycket prat så hördes det ett ”sch” ifrån läraren. Hur eleverna uppfattade det är svårt att säga, men det kan vara så att det uppfattades som om att det inte var ok att hjälpa kamraten. Det är viktigt att läraren är tydlig i sitt budskap och visar ett positivt förhållningssätt till att elever lär tillsammans. Kullberg (2004) anser att det är viktigt att skapa möjligheter för den som ska lära att kunna lära sig. Det är viktigt att läraren visar att ett lärande pågår även om det inte är tyst i klassrummet, utan att ett lärande även sker då dialog och samtal pågår. Hur läraren ser på detta tror vi har mycket med lärarens kunskapssyn att göra. Återigen hänvisar vi till vad Piaget sagt, att elever lär av varandra när de samtalar med varandra på en nivå som båda förstår, borde detta vara ett naturligt arbetssätt i skolan. De hände också att elever satte sig bredvid en kamrat vid ett annat bord för att samarbeta om en gemensam uppgift.

### **Lärare beskriver planerat och spontant samlärande**

Lärarna uttryckte att de oftast planerade för ett samlärande i olika temaarbeten och i matematikämnet. De ansåg att matematiken var ett sådant ämne där samarbete mellan elever gav goda resultat. Är det så att i matematiken blir fördelen av samlärandet mer tydligt, än i andra ämnen? Detta sker till exempel när elever utmanas i att lösa problem och diskutera begrepp. I matematiken syns de elever tydligare som behöver lite extra förklaringar och här kanske även läraren kan känna sig begränsad i att hitta bra förklaringsmodeller och ser då klara fördelar med att elever förklarar på sitt språk för varandra. Ahlberg (2001) beskriver vikten av den språkliga kommunikationen i matematikämnet, hon menar att den är av en stor betydelse för tänkandets utveckling då eleverna utvecklar förståelsen av olika matematiska begrepp. I det språkliga samspelet med andra får eleverna ta del av kamraters erfarenheter och kunskaper. Genom att eleverna delger varandra sina olika förklaringar av begreppet, erbjuds en mångfald av matematiska tankar för alla elever. Inom denna mångfald av idéer ges det möjlighet för alla elever att finna den förklaring som passar eleven bäst. Under skolans mål att sträva mot kan man läsa att ”Skolan skall sträva mot att varje elev lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra” (Lpo 94:14).

I det matematiska arbetet ges elever möjlighet att lära av varandra men risken finns att en elev som har svårt ändå inte hänger med utan kanske väljer att skriva av därför att motståndet är för stort. Här menar vi att det är viktigt att läraren är klar över vilket syfte hon har med aktiviteten och att hon inte lämnar eleverna därhän, utan finns med dem, lyssnar och iakttar dem, för att i möjligaste mån få syn på den elev som inte riktigt hänger med. Läraren är den som har det yttersta ansvaret för undervisningen. Lärarna beskrev att de planerade för att eleverna arbetade i olika gruppkonstellationer, ibland arbetade de två och två och ibland i smågrupper. Claesson (2002) anser att en viktig uppgift för läraren är att organisera tillfällen för eleverna där kommunikationen blir självklar som ett arbetsverktyg. Vi håller med Bjar & Liberg (2003) om att elevers lärande gynnas av att eleverna får möta många människor i olika sammanhang. De uppmuntras då att använda språket i flera olika möten. Med denna kunskap kan läraren se till att elever får ingå i flera olika kommunikativa sammanhang. Det anser vi är viktigt då språket förändras beroende på i vilket sammanhang som eleven befinner sig i. Det

är skillnad mellan att delta i en matematiklektion mot att vara delaktig i ett elevråd, här möter elever olika kommunikativa sammanhang.

### **Lärares syn på samlärande**

Lärarna anser själva att det är viktigt att ta vara på elevers kunskaper och att se eleverna som resurser för varandra, men rent praktiskt ansåg lärarna att det var svårt att låta eleverna samarbeta när de var små. Samtidigt som de tyckte att det var viktigt att eleverna kunde samarbeta med varandra högre upp i skolåren och att detta var något som borde uppmuntras till redan i yngre åldrar, såg de svårigheter att finna arbetsätt för samlärande. Svårigheten bestod i att eleverna fick svårt att koncentrera sig på uppgiften och det blev lätt rörigt i klassrummet. Här skulle läraren kunna utnyttja intilliggande grupprum för att minska antalet elever i samma rum, det tror vi skulle kunna bidra till att elever bättre kan koncentrera sig. Att överhuvudtaget använda andra utrymmen för samarbete kan göra att eleverna uppmuntras till att samarbeta. Vi tror att svårigheten kan undvikas genom att läraren utgår mer ifrån elevernas erfarenheter och intresse när eleverna ska samspela och lära av varandra.

Det är viktigt att ta reda på elevers kunskaper, men hur gör man det på bästa sätt? Detta är kanske den fråga man som lärare bör ställa sig ofta. Det är viktigt att ha som mål att hitta varje elevs intresse och förmåga. De olika sätten att hitta elevers intresse och förmågor tror vi är många, men i samarbete med kollegor kan läraren säkert hitta flera bra idéer.

Under intervjun med lärarna påtalar de att ur ett sociokulturellt perspektiv är samlärande viktigt och något de anser måste planeras för. Men vi kunde se i observationerna att samlärande var något som pågick hela tiden utan att läraren direkt reflekterade över i vilken omfattning det ägde rum, men som det samtidigt omedvetet uppmuntrades till. Den dialog och de samtal som eleverna förde sinsemellan handlade om arbetsuppgiften, om den var svår eller inte och hur den kunde lösas. Spontant hjälpte de varandra att lösa uppgifter eller problem som någon kamrat fick. Det kunde gälla att hitta rätt krita till att skriva rätt bokstav eller ord. Oftast hjälpte eleverna varandra runt det bordet där de satt. Läraren sa inget om att de hjälpte varandra, men blev det mycket prat så hördes det ”sch” ifrån läraren. Här kan man fundera på vad sch stod för, var det att eleverna skulle vara tysta eller var det att de bara skulle sänka rösten, för att ljudnivån var för hög. Eftersom det inte blev helt tyst kan man förmoda att ”sch” stod för sänkt ljudnivå. Det kan vara så att läraren faktiskt inte lyssnade till vad eleverna samtalade om? Samtalet är kanske inte vilket samtal som helst, utan handlar om det arbete som eleverna utför. Det är viktigt att läraren tar sig tid till att lyssna på vad elever samtalar om, för att inte stoppa ett pågående lärande. Läraren måste vara medveten om att ett lärande även sker då dialog och samtal pågår. Hur läraren ser på detta tror vi har mycket med lärarens kunskapssyn att göra. Här vill vi på nytt påpeka vad Piaget sagt om att elever lär av varandra när de samtalar med varandra på en nivå som båda förstår, om så är fallet borde detta vara ett naturligt arbetsätt i skolan.

Vi tror att lärare måste bli mer medvetna om att samlärandet är något som pågår runt dem hela tiden. Här finns en stor utvecklingspotential anser vi. Eleverna själva utnyttjar samlärandet hela tiden, men gör det på ett sådant sätt, att man får en uppfattning av att de kanske gör något som är lite olovligt, då de ibland blir ombedda att vara lite tystare. Om lärarnas medvetenhet ökar, tror vi att de kan komma att utnyttja samspelet mellan eleverna betydligt mer, när de blir medvetna om alla dess vinster. Ett av skolans viktigaste uppdrag är att låta eleverna få rika möjligheter till kommunikation och därmed få tilltro till sin egna språkliga förmåga (Lpo 94:11). En förutsättning för detta är att kommunikationen, dialogen och samlärandet får ingå som en del i ett lärande.



I samhället behöver vi inte bara starka självständiga individer, utan de måste även ha förmågan att ta andra människors perspektiv och samverka med andra samhällsmedborgare. Därför blir det en viktig uppgift för oss pedagoger att uppmuntra till samlärande då det är en av utbildningsväsendets centrala uppdrag.

### **6.3 Slutsats**

En fundering vi hade när vi gick ut och gjorde våra observationer och intervjuer var, finns samlärandet med som en del av lärandet i skolan bland de yngre åldrarna? Att samlärande elever emellan finns gick inte att ta miste på, då vi kunde se att samlärande var något som ständigt pågick och som barnen utnyttjade naturligt. Samlärande var ett självklart redskap att använda för eleverna men inte lika självklart för lärarna, de var inte alltid medvetna om att det var just ett lärande som ägde rum. Vi har kommit fram till att samlärande är något som lärarna verkar veta vikten av att använda, men som de inte alls använder i den utsträckning som de är möjligt. En ökad medvetenhet hos lärarna om att samlärande finns naturligt hos barnen skulle kunna bidra till att samlärande utnyttjas mer i yngre åldrar.

Man ska inte förutsätta att ett samlärande sker alltid och i alla grupper utan läraren måste alltid fundera över vilka faktorer som påverkar hur elever samverkar. Läraren ska vara medveten om de eventuellt negativa konsekvenserna som kan finnas runt ett samlärande, men bör vara öppna för att utnyttja det lärande som pågår ständigt mellan elever.

### **6.4 Förslag till vidare forskning**

Något som vi har funderat på under arbetets gång är hur eleverna ser på deras samlärande. Hur tänker elever angående hur de lär av varandra? Är eleverna medvetna om hur ett lärande går till och är det något som de reflekterar över? Finns det naturligt och självklart hos dem, kanske det till och med är genetiskt betingat? Det hade varit spännande att fördjupa sig i deras tankar om samlärande. Hur ser det ut högre upp i åldrarna? Är det kanske som lärarna tror att samlärandet ökar ju äldre eleverna är? Det hade varit intressant att jämföra flera olika skolors arbetssätt för att se om det finns mer samlärande i något av de olika arbetssätten.

## Referenslista

- Ahlberg, Ann (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjar, Louise & Liberg, Caroline (2003). *Barn utvecklar sitt språk*. Lund: Studentlitteratur.
- Bråten, Ivar (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Claesson, Silwa (2002). *Spår av teorier i praktiken Några skolexempel*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson Bo & Per Olov Svedner (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Läromedel & utbildning.
- Kullberg, Birgitta (1995). *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kullberg, Birgitta (2004). *Lust- och undervisningsbaserat lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls, Birgit & Runesson, Ulla (red.) (1995). *Vägar till elevers lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindö, Rigmor (2002). *Det gränslösa språkrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Lpo 94 (2001). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Utbildningsdepartementet: Stockholm.
- Patel, Runa & Davidson, Bo (1991, 2003). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Mårdsjö, Ann-Charlotte (1997). *Grundläggande färdigheter – och färdigheters grundläggande*. Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska språknämnden (2005). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Wadner, Göran (1990). *Natur och kulturs svenska språkregler*. Stockholm: Natur och kultur.
- Williams, Sheridan, Sonja & Pramling Samuelson, Ingrid (2000). *Barns – samlärande en forskningsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

GÖTEBORGS UNIVERSITET  
Institutionen för pedagogik och didaktik

Kungälv 200061114

Hej!

Vi är två studenter som går sista terminen på lärarprogrammet. Just nu skriver vi vår examensuppsats där vi avser att undersöka barns samlärande i klassrumsmiljö. Med samlärande menar vi hur barn lär av varandra genom delaktighet och kommunikation.

Under vecka 47 - 48 kommer vi att utföra klassrumsobservationer, bland annat i ert barns klass.

Vi kommer enbart att titta på gruppen som helhet, ej på enskilda elever.

Har ni några invändningar angående observationerna eller några frågor är ni välkomna att kontakta någon av oss. Det går även bra att kontakta klassläraren.

Med vänliga hälsningar

Carina Wahlqvist tfn 0705551327

Helene Almgren tfn 0733681215

**OBSERVATIONSSCHEMA**

**Förekommer det inslag av samlärande och i så fall på vilket sätt?**

**Hur uppmuntrar läraren till ett samlärande?**

**Planeras det för ett samlärande eller sker det spontant och i så fall hur länge och hur ofta?**

**Vilken kunskapssyn avspeglas i klassens samlärande?**

