



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

Utbildning och forskningsnämnden för lärarutbildning

**LÄRARES  
TANKAR OCH UPPFATTNINGAR  
KRING SAMLÄRANDE**

Else-Berit Barkman

Klara Eroglu

Marjo Inkinen-Olsson

LAU 350: Människan i världen III

Handledare: Arja Kostainen

Examinator: Lisa Asp Onsjö

Rapportnr: HT 06 - 2611 - 063

## Abstrakt

**Examinationsnivå:** Lärarprogrammet 140 poäng

**Titel:** Lärares tankar och uppfattningar kring samlärande

**Författare:** Else-Berit Barkman, Klara Eroglu och Marjo Inkinen-Olsson

**Termin och år:** Höstterminen 2006

**Institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Arja Kostiainen

**Rapportnummer:** HT 06 - 2611 - 063

**Nyckelord:** Samlärande. Samverkan. Kunskapssyn. Tid. Tidsbrist.

---

### Syfte

Syfte med vår studie har varit att undersöka lärares tankar och uppfattningar kring samlärande mellan elever, mellan lärare och mellan elever och deras lärare med fokus på

- vad samlärande betyder för dem
- om det finns faktorer som underlättar respektive hindrar samlärande
- om dialogformen spelar roll för samlärande
- när man samlär som bäst

### Metod och material

För att få djupa och uttömmande svar, vilket också var vår intention med studien, har vi använt oss av en kvalitativ ansats med öppna intervjufrågor. Syftesfrågorna ger en vid öppning för tolkning, så för att specificera och belysa problemområdet djupare formulerade vi fjorton detaljerade intervjufrågor. För att i tid kunna klara bearbeta ett gediget undersökningsmaterial valde vi att begränsa intervjupersonerna till sju grundskolelärare, vid tre olika skolor, år 3 – 9. Som stöd för intervjun gjorde vi först en ickedeltagande observation vid varje lärares lektion. Intervjuerna bandades digitalt, överfördes till dator och transkriberades ordagrant. Till stöd för intervjun och bearbetning av materialet hade vi även arbetat fram olika översiktsscheman i tabellform där vi klistrade in den transkriberade intervjun.

### Resultat

Samtliga lärare uppfattade samlärande som ett viktigt bidrag till utvecklande och stimulerande lärandesituationer. Lärarna ansåg att vi lär som bäst när vi är engagerade, motiverade och delaktiga. Så fort vi är i dialog med någon, och ett utbyte av tankar äger rum, sker ett lärande. Tid som faktor för möjlighet till samlärande var bland lärarna en källa till förtret eller glädje.

### Betydelse för läraryrket

Enligt skolans bildningsuppdrag är det viktigt att eleverna är aktiva och stimuleras till att kunna ta initiativ i sitt eget lärande. Vi tycker det är viktigt att lärarna i sin undervisning tar fäste på elevtankar och bygger vidare på det. Vi anser att vår undersökning om samlärande i allra högsta grad har relevans för skolans bildningsuppdrag och kan fungera som en källa till inspiration och utveckling både för läraren i sin yrkesroll, skollärdare och övrig personal.

Vi vill tacka alla lärarna  
som välkomnade oss  
att observera dem i deras utövande  
av lärarrollen  
och som efteråt så generöst  
ställde upp på vår intervju.

# Innehåll

<b>Abstrakt .....</b>	<b>1</b>
<b>Innehåll .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Bakgrund.....</b>	<b>5</b>
1.1. Studiens syfte.....	6
<b>2. Metod .....</b>	<b>7</b>
2.1. Metodval.....	7
2.1.1. Studiens relevans i läraryrket.....	7
2.2. Val av undersökningsgrupp.....	7
2.2.1. Bortfall.....	8
2.3. Presentation av undersökningsgrupperna.....	8
2.3.1. Klasserna.....	8
2.3.2. Småstadsskolan.....	8
2.3.3. Förortsskolan.....	8
2.3.4. Stadsdelsskolan.....	9
2.4. Avgränsningar.....	9
2.5. Framtagande av teknik och instrument.....	9
2.5.1. Pilottester.....	9
2.5.2. Intervju med observation som stöd.....	9
2.6. Genomförande av undersökningen.....	10
2.6.1. Observationer.....	10
2.6.2. Intervjuer.....	10
2.7. Bearbetning av undersökningsmaterial.....	10
2.8. Studiens tillförlitlighet.....	11
2.8.1. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	12
2.9. Etiska överväganden.....	12
<b>3. Litteraturgenomgång och teoriansknytning .....</b>	<b>13</b>
3.1. Begreppsförklaring.....	13
3.1.1. Samlärande.....	13
3.1.2. Sociokulturell kunskapssyn.....	14
3.1.3. Auskultation.....	14
3.2. Lesson study – en asiatisk metod för lärares kontinuerliga kompetensutveckling.....	14
3.2.1. Elevernas samlärande under forskningslektionerna.....	15
3.2.2. Lärares egna tankar omkring det kollegiala samarbetet.....	15
3.3. Learning study – i ett svenskt forskningsprojekt.....	15
3.3.1. Lärarreaktioner bland studiens medverkande.....	16
3.4. Elevers delaktighet.....	17
3.4.1. Lpo 94 och läroplanskommitténs betänkande.....	17
3.4.2. Intresse och motivation.....	18
3.5. Lärares ansvar.....	18
3.6. Skolans bildningsuppdrag.....	19
3.7. Variation.....	19
3.8. Rum som främjar interaktion och kommunikation.....	20
3.8.1. Rum för dialog.....	20
3.8.2. Miljöer som främjar det dialogiska lärande.....	21
3.9. Kunskap, lärande och pedagogiska traditioner.....	21
3.9.1. Behaviorism.....	21
3.9.2. Konstruktivismen.....	22
3.9.3. Sociokulturellt perspektiv.....	22
3.9.4. Argument för och emot elevers samlärande.....	23
<b>4. Resultat .....</b>	<b>24</b>
4.1. Presentation av undersökningsgrupperna.....	24
4.1.1. Förortsskolan – en F-9 skola.....	24
4.1.2. Stadsdelsskolan – en 6-9 skola.....	24
4.1.3. Småstadsskolan – en F-9 skola.....	25
4.1.4. Lärarna och deras klasser vid vårt besökstillfälle.....	25
4.2. Vad betyder samlärande för lärarna?.....	25
4.2.1. Kollegialt samlärande.....	26
4.3. Finns det faktorer som underlättar respektive hindrar samlärande?.....	26
4.3.1. Andra faktorer som underlättar samlärande.....	27

4.3.2. Faktorer som hindrar samlärande .....	27
4.4. Vad spelar dialogformen för roll för samlärande? .....	28
4.4.1. Dialogformer som främjar lärande .....	28
4.5. När samlär man som bäst? .....	30
4.5.1. Motivation för samlärande.....	30
4.6. Sammanfattning av lärarnas synpunkter .....	31
4.6.1. Vad betyder samlärande för lärarna?.....	31
4.6.2. Finns det faktorer som underlättar respektive hindrar samlärande?.....	31
4.6.3. Spelar dialogformen roll för samlärande? .....	32
4.6.4. När samlär man som bäst.....	32
<b>5. Diskussion och slutsatser.....</b>	<b>33</b>
5.1. Metoddiskussion.....	33
5.1.1. Intervjuförfarande och bearbetning av studie.....	33
5.2. Resultatdiskussion .....	34
5.2.1. Lust, nyfikenhet, delaktighet och aktivitet.....	35
5.2.2. Lärarnas tankar om tid .....	35
5.2.3. Två lärare per klass .....	37
5.3. Slutord .....	37
5.4. Förslag till fortsatt forskning .....	37
<b>Referenser .....</b>	<b>39</b>
<b>Bilagor</b>	

## 1. Bakgrund

Höstterminen 2004 avslutade vi vår 40 poängskurs i social och kognitiv utveckling hos barn, ungdomar och vuxna (SOKO) med att i den avslutande delkursen: ”en didaktisk fördjupning i ett specialpedagogiskt perspektiv” skrev vi om *hur samlärande utnyttjas i klassrummet*, Barkman, Inkinen Olsson och Robakowska (2004). Då definierade vi samlärande efter Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson framställning som kamratsamverkan med fokus på lärandeaspekten. Williams har i en senare bok valt att fördjupa tolkningen vilket redovisas i begreppsförklaringen.

Samlärande har efter vår studie blivit ett centralt begrepp hos oss alla tre och är något vi gärna visar till, både enskilt och gemensamt, i vår syn på lärandet.

Inom lärarnas allmänna utbildningsområde, LAU 300, fick vi så möjlighet att studera och initiera ett utvecklingsarbete på vårt verksamhetsförlagda utbildningsområde. Barkman valde då att initialt fokusera på ämnesöverskridande samarbete mellan två lärargrupper i syfte av att brädga och öka ämnesförståelse och ämneskunskap bland eleverna, med en förhoppning att även lärarna skulle se en vinst av att samarbeta och att detta i förlängningen skulle ge en smittoeffekt till övrig personal, Barkman (2006). Dessa erfarenheter tillsammans med vårt intresse för den gemensamma lärandeaspekten som kan ligga i att samarbeta kändes således naturligt för oss alla att göra ett djupdyk i – därför önskade vi denna gång att ta reda på lärares uppfattningar kring samlärande.

Läroplanernas kunskapssyn och strävansmål bygger också denna bland annat på det sociokulturella perspektivet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklasser och fritidshemmet*, [Lpo 94], Skolverket (2002:11):

Skolan skall sträva efter att varje elev

- känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra,
- lär sig att utforska, lära och arbeta både självständigt och tillsammans med andra,

Vår erfarenhet är dock att kunskapssynen som innebär att ta till vara på och utnyttja potentialen som finns i elevers samlärande när de får interagera med varandra eller potentialen som finns i det kollegiala samarbetet inte alltid efterlevs i dagens skola. Tanken om samlärande borde genomsyra hela skolans arbete och utvecklas i kommunikation och handling även lärare emellan. Trots stora utvecklingsmöjligheter som borde finnas i detta arbetssätt ser vi att lärararbetet oftast kännetecknas av den individualistiska kulturen, det vill säga att varje lärare sköter *sitt* lärararbete och utvecklar själv sin egen undervisning.

Vi menar att det ligger en stor potential i det pedagogiska samtalet och i varierande samarbetsformer där lärarna kan vara

varandras diskussionspartner och stöd i ett fortsatt pedagogiskt utvecklande arbete tillsammans med varandra och sina elever.

### **1.1. Studiens syfte**

Syfte med vår studie har varit att undersöka lärares tankar och uppfattningar kring samlärande mellan elever, mellan lärare och mellan elever och deras lärare med fokus på

- vad samlärande betyder för dem
- om det finns faktorer som underlättar respektive hindrar samlärande
- om dialogformen spelar roll för samlärande
- när man samlär som bäst

## 2. Metod

Vår undersökning handlar om att ta reda på lärares tankar och uppfattningar kring samlärande. Inte nödvändigtvis hur det i verkligheten är, utan hur de uppfattar fenomenet som sådant och deras tankar och förhållningssätt kring det. Därför har vi valt att använda oss av en öppen kvalitativ intervjuform för att den intervjuade med egna ord ska få måla upp sina tankar, idéer och uppfattningar kring företeelsen. Vi har således följt Stukats redovisning av undersökningssättet (2005:33-34), både under intervjun och under bearbetningen efteråt, när han säger att det handlar om att

... identifiera uppfattningar och att beskriva variationer av uppfattningar. Man väljer att beskriva hur något framstår eller ter sig för människor (kallas andra ordningens perspektiv) och inte hur något egentligen är (första ordningens perspektiv). Vanligast är att forskaren utnyttjar öppna, kvalitativa intervjuer där man ber informanten beskriva sin uppfattning av ett fenomen med egna ord. Efter en renskrivning (transkribering) av ett antal personers uttalanden sker analysen stegvis. Först lär man känna materialet riktigt bra genom upprepade läsningar. Därefter försöker man finna likheter och skillnader i personernas utsagor. Man läser, sorterar och så småningom framträder ett mönster som kan användas till att kategorisera uppfattningar.

### 2.1. Metodval

Vi har i denna undersökning valt att använda oss av kvalitativ ansats och intervju som arbetsmetod med en ickedeltagande observation under en till två lektioner inför varje intervjutillfälle. Vi valde att använda en kvalitativ- istället för en kvantitativ intervjuform eller enkätfrågor. Vår intention med undersökningen är inte att hitta generaliserbara svar utan vi vill undersöka enskilda uppfattningar och komma mer in på djupet kring några lärares tankar kring samlärande.

#### 2.1.1. Studiens relevans i läraryrket

Vi författar detta dokument som ett framtida stöd för vår egen uppfattning i lärandefrågor i vårt yrkesverksamma liv, till våra framtida och möjligen intresserade kollegor där vi strävar efter att skapa en ökad förståelse för värdet och vinsten av ett kollegialt samlärande och samarbete.

### 2.2. Val av undersökningsgrupp

Vi har medvetet försökt att finna skolor/lärare som har visat eller uttryckt ett genuint intresse för att arbeta och utvecklas i samverkan med andra. För att klara av att bearbeta undersökningsmaterialet av en kvalitativ studie med öppna intervjufrågor samt få en så jämn fördelning på arbetet mellan oss tre skribenter som möjligt, bestämde vi att var och en skulle intervju tre lärare på tre olika skolor. Vårt val av undersökningsgrupp har alltså varit strategiskt. Det vill säga, vi har valt undersökningsgrupp utifrån deras uttryckligen visade intresse för samlärande.



### 2.2.1. Bortfall

I vår studie skulle det ingå tre skolor från olika trakter i landet och med kända samarbetsformer. Alla kontaktpersoner vid skolorna visade intresse för vårt arbete och i att delta i vår studie. Dessvärre återkom den ena skolans rektor ganska sent i arbetsprocessen med ett återbud om skolans deltagande, då lärarna vid skolan där inte ansåg sig ha tid med detta så nära inpå jul. Denna skola ersattes med en lärarintervju och observation från en annan skola utan känd samarbetsprofil.

## 2.3. Presentation av undersökningsgrupperna

I denna undersökning ingår sju grundskolelärare som arbetar vid tre olika skolor i år 3 – 9, i dessa skolor har vi besökt sju skolklasser och en tillfällig liten elevgrupp. Av dessa tre skolor är en privat och två kommunala.

### 2.3.1. Klasserna

Observationer har gjorts i varje lärares klass som denna undervisade i just vid besökstillfället. Klassen behöver följaktligen inte nödvändigtvis ha varit lärarens ordinarie klass.

### 2.3.2. Småstadsskolan

Den här skolan (en friskola) ligger i en liten stad i södra Sverige och har som filosofi att utveckla en pedagogisk mångfald som gynnar barns olika sätt att lära sig, vilket har gjort att skolan har utvecklat elevnära arbetssätt och arbetsformer grundade på, som de säger, forskning och dokumenterad erfarenhet. Deras tankar och arbetssätt har även väckt intresse hos så väl myndigheter som andra skolor långt utan för denna stads gränser.

Skolan har valt en allmän inriktning med pedagogisk mångfald som följer den vanliga läroplanen. Här arbetar tre av de intervjuade lärarna i år 3, 4 och 5. Lärarna ingår i samma arbetslag.

### 2.3.3. Förortsskolan

Förortsskolan (en kommunal skola) ligger i en förort i södra Sverige och har ingått i ett samarbete där några lärare från skolan och forskare vid två större universitet i Sverige har bedrivit lärarfortbildning, skolutveckling samt ren grundforskning.

Forskningen kring ”learning study” bygger på en Japansk läromodell ”lesson study”. ”Learning study” bygger på att lärarna tillsammans i arbetslaget planerar och utvärderar sin undervisning i flera omgångar, för att eleverna i gemenskap ska kunna dra fördelar av den variation av kunskap som finns i gruppen och således i samlärande med varandra och läraren.

Skolan kom vi i kontakt med genom en forskare vid ett universitet. Vi ansåg att forskningsprojektet som bedrivits vid skolan borde betinga ett nära arbetssätt mellan lärarkollegorna och frågade således om de kunde tänka sig att delta i vår studie.

#### 2.3.4. Stadsdelsskolan

Stadsdelsskolan (en kommunal skola) är en relativt nystartad skola där lärarna arbetar i arbetslag. Bland lärarna i den intervjuades arbetslag är det några som mer aktivt vill samarbeta och har således tillsammans med den intervjuade läraren bildat en egen grupp inom laget. Några lärare har också valt vid vissa tillfällen att arbeta ämnesintegrerat med lärare tillhörande andra arbetslag.

### 2.4. Avgränsningar

I vår kvalitativa undersökning har vi valt att koncentrera oss på lärarna och inte tagit med elevens röst.

### 2.5. Framtagande av teknik och instrument

Vi har försökt att utforma våra intervjufrågor utifrån undersökningens syfte och frågeställning. Syftets frågeställning har tagits fram gemensamt utifrån vårt intresse för samlärande och önskan om att ta reda på lärares tankar kring det. Våra fyra syftesfrågor ger en vid öppning för tolkning, så för att kunna specificera och belysa problemområdet djupare och få fram varierande och ingående svar har vi formulerat fler och detaljerade intervjufrågor. Vi fick författa våra frågor i två omgångar då vi efter första pilottestet och genom samtal med vår handledare upptäckte att dessa inte fullt ut fyllde sin funktion i studien. Vi omformulerade frågorna, samt formulerade några nya. Vi ansåg det även nödvändigt att ånyo genomföra ytterligare två pilot-intervjuer för att testa om våra nya frågor gav svar på det vi ville veta och på så vis hade relevans för vårt syfte med studien.

#### 2.5.1. Pilottester

Nu följde två nya pilotstudier där en av oss enbart intervjuade en lärare och en gjorde fullständig procedur med observation under en heldag med påföljande intervju. Vi upptäckte nu att frågorna fungerade som tänkt med smärre korrigeringar för att slippa ja och nej-svar och för att hålla en dialogisk intervjuteknik med öppna frågor. Testet visade också på nyttan med observation som ett stöd för intervjun.

Vi kom överens om att en eller ett par lektioner skulle räcka som observation (beroende på när läraren kunde komma från till intervjun) för att få tillräckligt stödmaterial för att kunna genomföra intervjuerna.

#### 2.5.2. Intervju med observation som stöd

Vi valde att göra sju lärarintervjuer, innehållande 14 öppna frågor tillsammans med ickedeltagande observationer.

Till stöd för noteringar under intervjun hade vi arbetat fram ett intervjuschema i tabellform där den första kolumnen innehöll frågorna, kolumn två hade utrymme för att notera iakttagelser under observationen och kolumn tre användes till att notera svaren under själva intervjun och som ett stöd för fortsatt bearbetning (se bilaga 1).

## 2.6. Genomförande av undersökningen

Alla sju lärare på de tre tidigare beskrivna skolorna har blivit tillfrågade om de vill delta i vår undersökning. Varje intervju i sin helhet har varat mellan 30-45 minuter. Variationen på längden av intervjuerna beror på de respektive lärares möjlighet att avlägga tid till intervjun. Den längsta intervjun har gjorts på ett café under lärarens fritid, därför hade inte den intervjun en tidsbegränsade faktor. Alla intervjuer har bandats digitalt, med tillåtelse av den intervjuade. Våra frågor har varit fokuserade, detaljerade och öppna vilket har gett fylliga och djupa svar. Vi har i förväg kontaktat de aktuella skolorna via e-post, fax och telefon. Två av skolorna, av vilka en sedan inte kunde medverka, tog vi kontakt med på inrådan av vår handledare. Efter bortfall av den ena skolan tog en av oss kontakt med en skola inom sitt verksamhetsförlagda utbildningsområde. En annan skola fick vi kontakt med genom en forskare som hade arbetat med i ett projekt vid skolan.

### 2.6.1. Observationer

Observationerna i klasserna har enbart fungerat som stöd för våra frågor.

### 2.6.2. Intervjuer

I och med att vi hade ett bortfall i undersökningen intervjuade en av oss tre lärare och de två andra två var. Var och en av oss har ställt 14 frågor till den intervjuade läraren. Intervjutillfällena har varit mellan en student och en lärare. Vid ett tillfälle var vi två studenter tillsammans med samma lärare men det var endast en student som framförde intervjun. Vi har valt att banda våra intervjuer för att ingen information skall gå förlorad och därefter transkribera dessa i sin helhet. I vår strävan av att intervjun ska få en prägel av en så avspänd och naturlig dialog som möjligt har frågorna framförts i följd men ställts när det har fallit mest naturligt i förhållande till den intervjuades tankar och uttalanden. Vi har själva försökt fungera som aktiva lyssnare med fokus på att bekräfta och förstå vad den intervjuade försöker säga.

## 2.7. Bearbetning av undersökningsmaterial

Alla intervjuer bandades digitalt för att ingen betydelsefull information skulle gå förlorad. Ljudfiler överfördes till dator och transkriberades ordagrant och i sin helhet in i ett enskilt schema (samma som frågeformuläret vid intervjutillfället, se bilaga 1).

Därefter skapades ett word-dokument 49x21 cm i datorn med ett särskilt schema där alla svar klipptes och klistrades in vertikalt bredvid den aktuella frågan (se bilaga 2) för att skapa en god översikt och därigenom förenkla det fortsatta analysarbetet. I det fortsatta arbetet tittade vi på varje fråga och markerade det som vi tyckte svarade på frågan. Vi skrev även in, och markerade särskilda små kommentarer som, ”flervägskommunikation”, ”kompetensutveckling”, ”tid” etc.

Sedan markerade vi texten (med flera färger) och komprimerade innehållet i flera omgångar för att se om vi också kunde få ut någon generaliserbar information. En markerings-session angår enbart studiens syfte och fokus, andra markeringar angår likheter eller avvikelser i uppfattning omkring sakfrågor. Arbetet har varit mycket omfattande och tidkrävande något som även Stukát (2005:34) varnade för och vilket gjorde att vi under arbetets gång uppskattade att antalet intervjuade ändå inte blev fler. Därefter tog vi frågeställningarna i syftet, och utgick från hela de ursprungliga intervjuerna. Vi markerade i texten det som vi tyckte svarade på syftesfrågeställningarna. Här upptäckte vi att mycket av det som vi markerat var det samma. Efter dessa upprepade genomläsningar av ursprungsmaterialet och överstrykningarna med kommentarer började vi hitta vissa mönster i de intervjuade lärarnas svar. Därefter skrev vi en ny sammanfattning med fokus på syftesfrågeställningarna i en ny tabell som omfattade fyra spalter, en spalt per skola plus en sammanfattningsspalt.

Finns det faktorer som underlättar respektive hindrar samlärande				
Skola:	Lärningstudya: lärarlag, 2L	Ereklidaskola: 4L	Profila skola: lärarlag, 2L	Sammanfattning
1) Vad betyder det att lära av varandra för dig?  <b>Underlättar:</b>	Lärare: Kollegialt lärande – auskultation av varandras lektioner – ”Här ögon ser andra saker” Kompetensutbyte. Sölar röder: Utbytet utmaning av tanken, erfarenhet och kunskaper utvecklar individens  Elever: Utbyter kompetenser, tankar, erfarenheter o kunskap – får syn på saker från andras perspektiv	Lärare: Pedagogiska diskussioner, dela med sig av erfarenhet.  Elever: 2-påts dialog, elev/lärare/elever. Lärare fungerar som en samlärande länk. Utnyttja kunskap som finns bland eleverna.	Lärare: Pedagogiska diskussioner, kompetensutbyte, Tips, Stöd Dejgesynliggöra varandras tankar Dialogen tvingar en till reflektion vilket ökar värdet av lärandet.  Konferens: Kompetensutbyte, reflexivform, ”Den som ska läras måste ska jobba hårt” Förberedande Jobbet: <b>Interojans</b> Lärare/elever: Kunskap = information - reflektion: k = l + r Elev: Tjvlyssna på andra elevers resonemang. Elev som har förtätr får läsa vidare till annan elev.	Kollegialt lärande där man delar med/synliggör sig av tankar/ideer och har ett allmänt kompetensutbyte. Variationen i tankesätt som synliggörs
<b>Hinder:</b>	Lärare: Tid o möjlighet, Ensamsvagen		Lärare: Extern expositi./ påverkad kunskap	Ensamsvagen, lite ge sig tiden eller ta till vara på tid och möjligheter Påverkad kunskap av experter (Viken av delaktighet och eget engagemang)
2) Om du tänker tillbaka på lektionen – hur tycker du att eleverna kunde lära av varandra där/när...? (situationerbundet)  <b>Underlättar:</b>	Elever: Merket lärarstyt. Samlärande betyder inte nödvändigtvis att. Ek- muniserar med varandra. Lärarstyd men elevcentrerad kommuni- kation där läraren lyfter och synliggör elevstankar och strategier på tavlan i syfte av att visa fördela och nåckdelar med olika sätt att lösa en uppgift – variationsteoretiskt tänkande	Elever: Grupparbete – samlärande inter- i gruppen och externt m. närstående grupper. Dialog och interaktion mellan elever	Elever: Dialog, när man själv lär ut något till den som inte kan. Inlämningsstilar och lärarstyd möjlighet för dialog och interaktion. Ringsamtal har stor läroverdel. Förmåga att lyssna, resonera och ge respons gynnar dialogen	Lärarstyd lektion där läraren leder dialogen Grupparbete – inter- och externt, formell som informell dialog mellan elever. I dialogen och när man lär ut något till den som inte kan. Förmåga att lyssna, resonera och ge respons gynnar dialogen

Sammanfattning av analys i en fråga – i detta fall: Finns det faktorer som underlättar respektive hindrar samlärande.

På så vis har vi, var och en, gediget och upprepat arbetat med på våra egna och allas intervjuer och på så sätt skaffat oss god kunskap om hela innehållet. Under arbetets gång har vi hela tiden konfererat med varandra för att undvika missförstånd i tolkningsarbetet.

## 2.8. Studiens tillförlitlighet

I vår studie kring hur samlärande utnyttjas i klassrummet Barkman, Inkinen Olsson, Robakowska (2005) skrev vi så här kring vår objektivitet i studien:

Att tolka och reflektera över det man arbetar med tillsammans med andra är ett sätt att omsätta information till kunskap, vilket vi menar, gör grupparbete och samlärande till en, för eleverna, viktig tillgång. Vi inser därför att vårt arbete kommer att vara vinklat utifrån denna övertygelse.

Under vår fortsatta studietid har vår uppfattning om samlärandets positiva effekter förstärkts än mer och vi har även kommit att inse dess betydelse i det lärarkollegiala arbetet. Vi är

därför medvetna om att vårt arbete fortsatt kommer att vara färgat av denna övertygelse.

### 2.8.1. Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Vår undersökning kan inte ses som ett mätinstrument då det endast omfattar sju lärarintervjuer. Om vårt syfte hade varit att visa på strikta och kategoriserande svar för att öka studiens tillförlitlighet är vi medvetna om att det hade krävts många fler intervjuer och där de intervjuade också skulle ha varit representerade av ett mer slumpmässigt urval. Vi är således medvetna om att vårt resultat inte är generaliserbart, vilket heller aldrig har varit vår ambition.

I det kvalitativa fallet är ambitionen istället att upptäcka företeelser, att tolka och förstå innebörden av livsvärden, att beskriva uppfattningar eller en kultur. [...] Reliabilitet bör istället ses mot bakgrund av den unika situation som råder vid undersökningstillfället. Om frågan lyckas fånga det [sic!] unika situation och detta yttrar sig i variation i svaren så är detta viktigare än att samma svar alltid erhålls. [...] Vad gäller själva datainsamlingen kopplas validiteten till om forskaren lyckas skaffa underlag för att göra en trovärdig tolkning av den studerades livsvärld. Patel och Davidsson (2003:102 ff.)

Vi är medvetna om att vår förförståelse som pedagoger spelar en stor roll i vår tolkning av lärarnas svar. Vi är själva en del av den samma praktik som de som vi intervjuar och delar till stora delar samma referensramar. En jurist, sjukskötare eller byggnadsarbetare skulle inte läsa, förstå och tolka deras svar på samma sätt som vi har gjort. Vi måste därför utgå från att förgivettagande finns med.

## 2.9. Etiska överväganden

Vi har inte kunnat referera mer direkt till skolprofiler i denna uppsats från de olika skolorna då vår intention har varit att inte röja deras identitet.

Lärarna har informerats om vårt uppdrag och har i förväg, via e-post, blivit skickade en förfrågan om att delta i undersökningen med en förklaring till undersökningens syfte.

Alla skolor har tagit på sig ansvaret att informera barnens föräldrar om vårt besök och om att vi deltar som observatörer i klasserna i syfte av att skriva vår C-uppsats och slutliga examinationsuppgift i lärarutbildningen. Då vi inte refererar till eleverna eller observerar dem i någon bemärkelse anser vi att skolans information var tillräcklig, konfidentiellt

I vårt analysmaterial har vi benämnt de intervjuade lärarna med bokstäverna A-G för att själva kunna särskilja personerna. När vi i denna studie beskriver eller refererar till den enskilda individen eller lärarlag har vi valt att beteckna lärarna alfabetiskt och skolorna geografiskt.

### 3. Litteraturgenomgång och teorianknytning

... Och vi lärde oss att det bästa som kan göras för att utveckla lärares förmåga att hjälpa sina elever att lära är att låta innehålls behandlingen bli ett samtalsämne dem emellan. Att gemensamt diskutera undervisningens innehåll, att gemensamt planera dess behandling och att gemensamt följa upp resultaten är nödvändigt för att lärare skall bli bättre på det som de gör och för att de skall få ut mer av sitt arbete. Endast på det sättet kan lärarna bidra till att göra eleverna bättre skickade att vara till glädje för andra och för sig själva.

Att skapa möjligheter för lärare att tillsammans och kontinuerligt lära från varandra, lära från eleverna och lära från sin egen undersökande verksamhet är en av nycklarna till en bättre skola och därigenom till ett bättre Sverige.”

Göteborg i april 2006

*Ference Marton*

Citatet ovan är hämtat ur förordet till *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Mona Holmqvist (red.), (2006).

#### 3.1. Begreppsförklaring

##### 3.1.1. Samlärande

Pia Williams, Sonja Sheridan och Ingrid Pramling Samuelsson var de som först myntade begreppet ”samlärande” i studien *Barns samlärande – en forskningsöversikt* (2000). Williams har valt att arbeta vidare med ämnet om barns samlärande och år 2006 utkom Williams med boken *När barn lär av varandra – Samlärande i praktiken*. Ur denna skickade hon, per e-post, ett utdrag ur boken där hon nu definierar samlärande så här: (Personlig kommunikation 21 november 2006.)

Samlärande står för något mer än samverkan och samarbete. Det innefattar lärande mellan människor, mellan individ och kollektiv, inom och mellan miljöer och diskurser och kulturer och det berikas av kulturell mångfald. Det betyder att lärande sker mellan barn oavsett vänskapsstatus eller ålder. Samlärande står också för något mer än kamratsamverkan. Att vara goda vänner är inte en förutsättning för att barn ska lära av varandra. I konflikter får barn möjlighet att hantera och utveckla argument. I en argumentation kan barn tala för sin sak eller ge sig för någon annans motiv som för tillfället kan verka som en bättre lösning. Eller komma fram till slutsatsen att ett problem kan ha många olika lösningar, att det inte finns ett rätt svar på alla frågor. Det är ofrånkomligt att människor lär sig något när de är tillsammans med andra, men det intressanta är vad de lär sig av de situationer de ingår i (Säljö, 2000) och hur detta går till. Samlärande skulle kunna betraktas som en mänsklig kvalitet och ett sätt att förhålla sig till andra och till kunskap eftersom människor skapar mening, innebörd och förståelse genom att dela sin verklighet med andra. Därför kan också barns samlärande urskiljas som en av förskolans och skolans viktigaste frågor. Det handlar om att se de demokratiska värdena som något som inte bara kan tas för givet utan något som ständigt måste erövrats och hållas levande i all utbildning.

Vi har i denna uppsats valt att definiera begreppet samlärande till att betyda samspel och samverkan människor emellan – en

interaktionistisk/dialogisk kunskapssyn såväl mellan elever som mellan lärare/elever och lärare/lärare.

### 3.1.2. Sociokulturell kunskapssyn

En sociokulturell kunskapssyn innebär kort att samverkan, delaktighet och interaktion utgör viktiga komponenter i läroprocessen.

### 3.1.3. Auskultation

Direkt studium av yrkesutövning som ett led i den egna yrkesutbildningen. Nationalencyklopedin 28.12.2006. [www.ne.se](http://www.ne.se). [http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i\\_art\\_id=O108796&i\\_word=auskultation](http://www.ne.se.ezproxy.ub.gu.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=O108796&i_word=auskultation)

## 3.2. Lesson study – en asiatisk metod för lärares kontinuerliga kompetensutveckling

I Japans skolor har lärare av alla kategorier under ett tjugotal år samarbetat, och som ett led i en kontinuerlig kompetensutveckling, kring egna forskningslektioner – ”lesson study” – där man försöker lösa olika kritiska moment i undervisningen och optimera lektionsförfarandet i syfte av att öka elevernas förståelse. Stigler & Hiebert beskriver ett typiskt förfaringsätt i ett arbetslag (redovisat i Holmqvist 2006:40 ff.):

En grupp lärare definierar problemet, planerar lektionen som sedan kritisk granskas av det övriga lärarkollegiet. Justeringar kan tillkomma innan någon av gruppens mest erfarna lärare genomför lektionen i klassen – inför videofilmande och auskulterande kollegor som under lektionens gång också försöker bilda sig en uppfattning om hur eleverna förstår.

Den observerade/filmade lektionen granskas så av de deltagande lärarna och innehållet omarbetas/förändras utifrån vad som visas vara svårt för eleverna att förstå. Kritiken riktas till lektionen – ej till den enskilde läraren – då ju undervisningen som skett är hela gruppens gemensamma ansvar.

Samma, eller en annan, lärare genomför så en ny reviderad lektion i en annan klass, men nu kan hela kollegiet vara inbjudna att delta vid lektionstillfället, vilket kan resultera i att det kan finnas fler vuxna än elever i klassrummet. Alla observatörer och kanske en expert utifrån skolan blir så inbjudna till att delta i kommande utvärdering.

Alla dessa reflekterande sessioner startar med att den undervisande läraren förklarar hur arbetslaget har tänkt och hur hon/han själv upplevde lektionen. En debatt förs så bland alla deltagare och avslutas alltid med en mer generell pedagogisk/didaktisk diskussion. Hela detta omtalade arbete har fokuserat enbart en lektion, vilken dokumenteras och publiceras så att även andra skolor får ta del av resultatet. Lektionen är inte därmed färdig, utan är ständig under bearbetning utifrån skilda klassers egna mål.

### 3.2.1. Elevernas samlärande under forskningslektionerna

Lektion startar med ett ”noga utvalt problem” som eleverna först får lösa enskilt och sedan i grupp. Eleverna är således, var och en, insatta i problemet innan de försöker lösa det ihop med andra. Slutligen uppmuntras eleverna att presentera sina förslag till lösning inför klassen. De olika förslagen jämförs och läraren bidrar med att förklara olika regler som kan belysa förslagen, Holmqvist (2006:44).

Här sker alltså ett förfaringssätt där eleven först får chans att bli insatt i problematiken genom att själv försöka lösa uppgiften innan hon i dialogen med sina kamrater får kommunicera och reflektera över innehåll och möjligheter som finns i andra tankesätt. När så enskildas eller grupper tankar presenteras och synliggörs (kanske på tavlan) med hjälp av en samordnande lärare så får eleverna se en variation av tankemodeller och lösningar som är tänkt att brädas hennes perspektiv och förståelse. Här sker alltså ett samlärande från att vara en interaktion i den lilla gruppen till att innefatta ett samspel i hela klassen där både elever och lärare är deltagare.

### 3.2.2. Lärarnas egna tankar omkring det kollegiala samarbetet

Enligt Lewis och Tsuchidas studie och beskrivet av Holmqvist (2006:41) värderas dessa forskningslektioner mycket högt av lärarna i Japan. Och detta är inget storstadsfenomen utan kan finnas i skolor som kanske inte har mer än 20 elever och ligger i isolerade bergsbyar.

På frågan varför de genomför forskningslektioner svarar en lärare så här: ”I don't think there are any laws [requiring it]. But if we didn't do reserarch lessons, we wouldn't be teachers” (Holmqvist 2006:41). En annan svarar så här: ”It's not so much what happens in the research lesson itself that makes it successful or unsuccessful. It is what you learned working with your colleagues on the way there” (s.44).

## 3.3. Learning study – i ett svenskt forskningsprojekt

Ett av lärarlagen som vi har intervjuat har i ett par års tid aktivt jobbat med ”learning study” i sin lektionsutveckling. Dessa forskningslektioner är en del av forskningsprojektet ”Lärandets pedagogik” som genomfördes av två forskningsgrupper: Högskolan Kristianstad och Göteborgs universitet. Projektet finansierades av Vetenskapsrådets utbildningsvetenskapliga kommitté under åren 2003-2005. Projektledare var Mona Holmqvist.

”Learning study” är till stora delar ganska likt ”lesson study”, men enligt Ulla Runesson (Skolporten 1 januari 2007. <http://fou.skolporten.com/artikel.aspx?typ=art&id=a0A20000000DeW4>) så är det speciella med Learning Studies

egentligen att lärarna själva står för grundforskningen: tanken är, något förenklat, att lärarna gemensamt i arbetslaget ska planera och utvärdera sin undervisning, för att eleverna ska kunna dra nytta av den kollektiva kunskap som finns där.



Till skillnad från en ”lesson study” är det här inte olika undervisningsmetoder som fokuseras utan ”i stället olika sätt att presentera för eleverna de aspekter som är kritiska för att förstå ett lärandeobjekt”, Holmqvist (2006:45). Teoriutvecklingen i dessa forskningslektioner är också något mer utpräglad än i ”lesson study” (s.48). Ulla Runesson pratar om

...två aspekter som är centrala i Learning Studies. Dels måste lärarna anstränga sig för att hitta de kritiska aspekterna: vilket är, som en lärare uttryckte det, ”det som krånglar till det för eleverna”. En kritisk aspekt är vad eleven måste få syn på, för att verkligen ha förstått något – det är avgörande för deras lärande. (Skolporten 1 januari 2007.)

<http://fou.skolporten.com/artikel.aspx?typ=art&id=a0A2000000DeW4>

I den svenska studien har det variationsteoretiska perspektivet av undervisningen varit central i utvecklingen av lektionsinnehållet. ”En learning study-cykel genomgår minst 11 steg i en särskilt ordning” (Holmqvist 2006:45 ff.):

1. Lärarna väljer ett avgränsat lärandeobjekt utifrån en förtest (i hela den elevgrupp – kanske flera klasser – som ingår i projektet) och vad de tidigare har erfärut att eleverna har haft svårt att förstå.
2. Lärarna och forskarna analyserar och diskuterar tillsammans kritiska aspekter av lärandeobjektet.
3. Lärargruppen planerar en lektion på variationsteoretisk grund.
4. Forskningslektion (A) genomförs med det planerade lektionsinnehållet, men hur den genomförs beror på elevresponsen i klassen. Lektionen videofilmas.
5. Lektionen analyseras i gruppen och en ny reviderad lektion planeras
6. ...och genomförs i en ny elevgrupp – forskningslektion B, med en ny eller samma lärare, och dokumenteras på samma sätt som tidigare.
7. Ny analys av lektionsresultat (som i punkt 5)
8. Proceduren i punkt 6 upprepas med ännu en ny elevgrupp – forskningslektion C.
9. Forskningslektion C analyseras och jämförs med de tidigare lektionerna.
10. Eventuellt ett eftertest av hur väl eleverna har förstått lektionsinnehållet och hur väl kunskapen befästs.
11. Här görs en ”sammanfattning och skriftlig dokumentation av learning study-cykeln” (s.48).

### 3.3.1. Lärarreaktioner bland studiens medverkande

En lärare som har varit yrkesverksam i 30 år och var med i en av lärarlagen som deltog i undersökningen svarar att hon inte längre tyckte att det fanns några självklarheter i läraryrket. Hon fann efterhand stor tillfredställelse i att planera lektioner tillsammans med andra lärare trots farhågor om att det inte skulle fungera på grund av deras olikheter. Hon hade först nu

börjat förstå att man måste arbeta utifrån varje barns egen nivå. Men då varje lektion planerades in i minsta detalj, fann hon att det inte hade någon betydelse vem som höll i lektionen.

Ett lärarlag reflekterar över elevernas lärande när dessa har fått arbeta aktivt i grupp med nya inlärningsmoment, och där läraren i förväg har informerat eleverna om vad som krävs för att de ska lära sig:

- En lärarstyrd undervisning, där man ger en färdig struktur ger bra resultat på kort sikt. (Baseras på resultat av vår första studie)
- När man diskuterar skillnaderna och likheterna av kritiska aspekter i mönster av variation så ger detta ett bra resultat på lång sikt. Eleverna får då bearbeta sin kunskap och skapa egen förståelse, de får lära sig att se de små skillnaderna. (Baseras på studie ett och två). Holmqvist (2006:222).

### 3.4. Elevers delaktighet

Strandberg (2006:66 ff.) framhåller att ett viktigt ”inslag i den interaktionella väven är involvering och delaktighet” och särskilt viktigt är det för eleven att känna sig delaktig i sitt lärande. Han hävdar att man i skolan borde utöka det interaktionistiska arbetssättet både till kvantitet som kvalitet och vi citerar hans påstående:

De flesta lärare kan med glädje bekräfta att de tillfällen då elever verkligen lär sig något är tillfällen då de är, och känner sig, involverade i de aktiviteter och uppgifter som pågår. Samma lärare kan likaså, fast med sorg, konstatera att de elever som inte är aktiva och involverade lär sig mindre [...] Det finns ytterligare ett fenomen kring förhållandet mellan delaktighet och lärande och det är att framgångsrika elever känner att de är med även om de till att börja med varken förstår eller behärskar de uppgifter de håller på med.

”Att delaktighet föregår vetande” (s.67) förklarar Strandberg med att barnet som är delaktigt och känner tilltro till sin läromästare imiterar denna enligt den närmaste proximala utvecklingszonen – när man agerar aktivt tillsammans med en som kan bättre känner man sig kompetent och delaktig.

#### 3.4.1. Lpo 94 och läroplanskommitténs betänkande

Att ta ansvar, vara delaktig och kunna påverka är några nyckelord i Lpo 94 och, enligt skollagen i den samma, åligger det all skolpersonal att verka för demokratiska arbetsformer. För att eleverna ska utvecklas både socialt och kunskapsmässigt krävs att de bland annat får ”ett reellt inflytande på utbildningens utformning”, (s.15). För att eleverna ska utvecklas på alla plan krävs en strukturerad helhet i skolan som främjar denna allsidiga utveckling. Det kräver att undervisningen av skolämnen är organiserad på så sätt att de olika funktionerna kompletterar varandra, Carlgren, Skolverket (2002:44). Vidare säger hon ”Att kunna arbeta tillsammans mot olika mål är en förutsättning för såväl effektivitet som för tillfredställelse för den enskilde” (s.81). Både pedagoger och elever har alltså mycket att vinna av att arbeta på ett sätt där alla inblandade är delaktiga och kan ta ansvar.

### 3.4.2. Intresse och motivation

Det man har intresse för lär man sig snabbt och lustfullt och nästan omärkligt säger Liedman (2003). För den som exempelvis är intresserad av rockmusik räcker det, för att identifiera gruppen, låten, att lyssna på sången ett par sekunder. Eller den som är mycket intresserad av bilar kan, efter att ha läst en biltidning, mycket detaljerat återberätta vad som har sagts i tidningen. För att ny djupare kunskap ska utvecklas, som inte bara förblir ytlig, krävs vår fulla uppmärksamhet, säger författaren (s.25). Är vi intresserade av något så får det också vår odelade uppmärksamhet. Med andra ord, för att vi ska lära oss, krävs det att stoffet får hela vår uppmärksamhet och det får det om vi är intresserade av det. Sålunda hänger kunskap, motivation och intresse ihop.

### 3.5. Lärarens ansvar

Enligt Colnerud & Granström (2002:9/86) förutsätter samlärande att lärarna delar vissa gemensamma begrepp och teorier. Precis som när Säljö (2000) talar om att man lär när man interagerar säger författarna att samarbetet skapar möjligheter till utveckling. De menar att redan yrkesverksamma lärare ytterligare kan utvecklas yrkesmässigt genom att tillsammans granska, se mönster och förklaringsmodeller och på så sätt bättre förstå sitt eget men även elevernas handlande.

Ett lärande av praktiken, det vill säga av pågående verksamhet och reella situationer, hos den yrkesverksamma läraren förutsätter dock att det finns återkommande tid, möjligheter och avsatta tillfällen till reflektion, Colnerud & Granström (2002). Det är genom dessa möten lärare emellan som den yrkesmässiga utvecklingen kan ske och det är då man får chansen till att bearbeta sina och andras erfarenheter och lära av varandra. Att arbeta endast utifrån sina egna modeller utgör hinder för utveckling, även inom mindre komplicerade uppgifter. Däremot kan man gemensamt hitta förklaringsmodeller och hjälpas åt att tolka erfarenheter som kan användas i yrkesutövandet (s.125 ff.). På så sätt säger författarna att om lärarna har metoder och insikter i hur de själva och andra utvecklar vissa förmågor och kunskapskvaliteter, kan de använda denna medvetenhet för att skapa variationer i undervisningen. Likaså talar Carlgren & Marton (2001) om att först när lärarna själva blir medvetna om vad de gör, vad andra lärare gör, och försöker göra, skapas en förmåga till att kunna överföra denna vunna kunskap även till att gynna elevernas lärande, det är då ett reellt samlärande på alla nivåer kan skapas.

Om läraren ger akt på elevernas sätt att tänka och resonera kan det bli en källa till en rikare förståelse inte bara av elevernas tänkande utan även av själva fenomenet de tänker om. Lärare kan således lära från eleverna, eleverna från varandra – och förhoppningsvis också från läraren” (s.229).

### 3.6. Skolans bildningsuppdrag

Begreppet bildning är ett centralt begrepp i utbildningssammanhang och började användas inom pedagogiken i slutet av 1700-talet. Den klassiska bildningstanken enligt skolverkets särtryck av *Bildning och kunskap* gav uttryck åt ”att människan är – borde vara en varelse som bildar sig, skapar sig, gör sig till något som inte fanns innan”, Hörnqvist, Skolverket (2002:13). Bildning ansågs således vara en aktiv handling, något människan gjorde med sig själv. Begreppet bildning har också använts i den direkt motsatta betydelsen ”bildningsgods” som en statisk uppsättning kunskaper och förhållningssätt – något vi undrar över om det är vad vi ser influenser av bland våra ledande politiker av idag.

Forskningen idag om hur individens förståelse utvecklas visar att den kognitiva utvecklingen är knuten till människans kulturella, sociala och praktiska sammanhang och de erfarenheter hon gör där lärande sker i samspel mellan individer och miljö. I skolan ska eleverna erbjudas ett socialt sammanhang där deras kunskapande blir meningsfullt. Eleverna ska ges möjlighet att tillägna sig begrepp och strukturer från olika ämnesområden på ett sätt så att de ska kunna använda dessa kunskaper som redskap för att lösa såväl praktiska som teoretiska problem, Carlgren, Skolverket (2002:34/47).

Vi anser att vår undersökning har relevans i förhållanden till skolans bildningsuppdrag och kan vara en tankeställare i den politiska skoldebatten.

### 3.7. Variation

Ur variation kommer urskiljning. Det kan vara variation av uppfattningar, tankar eller arbetsgång i undervisning. Alltså först när man ser olikheter inom samma fenomen blir man medveten om dess existens. Carlgren & Marton (2000:134) förklarar detta med flera olika tankeexperiment där ett är som lyder:

Om var och en av oss skulle vara lika lyckliga som alla andra och var och en av oss var lika lyckliga hela tiden, skulle lycka inte finnas. Vi skulle inte kunna urskilja det, det skulle sammanfalla med ”att finnas till”.

Till läraruppdraget hör att se till att eleverna får möjlighet att pröva olika arbetssätt och arbetsformer Lpo 94 (2002:18)

När man inom skolan nyttjar sig av arbetsformer som uppmuntrar eller förordar eleverna till enskilt arbete skapar man strukturer som gör att samspel dem emellan uteblir. De får då heller inte möjlighet till att, i interaktion med andra, upptäcka och utveckla kunskaper. Barn lär av varandra när man låter dem samtala och samverka med varandra säger Ahlberg (2001). På detta sätt utnyttjar man även elevers olikheter och skilda förståelse till lärande och de blir en värdefull tillgång som berikar undervisningen.

Att samtala stimulerar kunskapsutveckling (man kanske till och med kan säga att om man inte samtalar hämmas kunskapsutvecklingen). Det går inte att skilja åt tanke och språk utan

förhållandet dem emellan är en levande process. När tanken omsätts i språk, omstruktureras och förändras den, säger Malmer (2002:52). När vi uttrycker, säger något, till exempel ställer en fråga, synliggör vi våra tankar även för oss själva och kommer oftast på svaret innan någon annan har hunnit yttra sig.

Även Säljö (2000: 21/37) talar om vikten av kommunikation för att utveckling ska ske. Han menar att i ett sociokulturellt perspektiv blir de kommunikativa processerna som tydligast. Hur vi lär och tillägnar oss dessa möjligheter är delar av vår kultur och omgivning. Språket i sin tur ger oss just en unik förmåga att dela med oss av våra erfarenheter och det är genom interaktion med andra som man kan bygga vidare och utveckla kunskaper och färdigheter.

### 3.8. Rum som främjar interaktion och kommunikation

I vår studie frågar vi lärarna vad rummets utformning/möblering har för betydelse för samlärande. En författare som tar upp detta i sin bok är Leif Strandberg (2006) när han tolkar Vygotskij i *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. I ljuset av Vygotskijs teorier beskriver han många rum – idiomatiska som verkliga. Här har vi valt att belysa hans tolkningar av ”rum” som på olika sätt främjar till samlärandesituationer. Under rubriken ”rum för samtal och diskussioner” pratar han om rummet med formen av en cirkel (s.37 ff.). Cirkelns rum, kan vara verklig eller metaforisk och kan gestaltas i form av hur rummet är möblerat eller att man sitter tillsammans i cirkel på en matta. Formen, enligt honom, bidrar till att skapa kontakt i gruppen då ”alla ser alla”. – När vi sitter ansikte mot ansikte ser vi varandras gester och reaktioner på våra utspel. Man kan höra vad alla säger. Strandberg framhåller att ”detta rum för samtal och diskussioner grundlägger följande attityder – vi lär av varandra – det jag idag kan göra tillsammans med andra kan jag i morgon göra själv – vi konstruerar vårt vetande tillsammans.”

Hundeide talar om lärarens medvetenhet av klassens fysiska rum. Hon säger att möblering kan ha stor betydelse beroende på det sociala klimatet i klassen. Valet av hur man har placerat bänkar eller lärarens placering i klassrummet kan vara avgörande för hur deltagandet i klassen artar sig. Hon framför att det är viktigt som lärare att känna till att det finns ramar och olika organiseringar som till exempel inbjuder till deltagande medan andra kanske hindrar. Dessa ramar kan också sätta gränser för lärarens sätt att kommunicera med sina elever och om då förändringar ska ske måste denna problematik beaktas. (Dysthe, 2003:154)

#### 3.8.1. Rum för dialog

Strandberg (2006:38) påpekar att ”alla läraaktiviteter gynnas av dialoger” antingen man arbetar i tvåsamhet eller mindre grupper. Han beskriver också den uppmärksamma läraren som vet vilka gruppkonstellationer som främjar ett ”särskilt lärande” och innehåller Vygotskijs så omtalade ”proximala utvecklingszoner”

där eleven tillsammans med denna andra ”skulle kunna agera huvudet högre”. Författaren betonar också att om det finns bra rum för dialoger mellan elever så hjälper dessa rum läraren att komma ihåg att lärandet är interaktionellt. Igland & Dysthe, visar till Nystrands tankar om att ett bra rum för dialog kännetecknas bl.a. av en undervisning som är organiserad på så sätt att diskussionen tar plats. I diskussionen skapas interaktion och den lärandes tolkningar och erfarenheter inkluderas. Dessa dialogiska klassrum, till skillnad från de monologiska, där undervisningen är mer lärarstyrd och kunskap är något som överförs och på så sätt exkluderar den lärandes egna erfarenheter, bidrar till ett meningsskapande hos den lärande Dysthe (2003:109).

### 3.8.2. Miljöer som främjar det dialogiska lärande

Enligt Dysthe (2003) är den sociala aspekten av lärande viktig då en god läromiljö stimulerar till ett aktivt deltagande bland eleverna. Hon menar att motivation och engagemang är avgörande för hur man ser på lärande. (s.38) Ur det sociokulturella perspektivet tolkar hon viljan att lära som en faktor för eleven att uppleva meningsfullhet i lärandet, vilket i sin tur beror på om kunskap och lärande är viktiga aspekter i de grupper man ingår i. Hon menar att man som individ påverkas av yttre faktorer, därför är det av stor vikt att man skapar en syn på lärandet som uppskattas av alla (s.39). Balansen mellan individen och dess sociala omgivning är avgörande i en lärandemiljö. Den lärande kan inte frikopplas från sin omgivning och på så sätt blir lärandet mycket mer än bara det som försiggår i elevens huvud.

Dysthe (2003) talar i förordet om att skolan är den sista kollektiva arena i ett samhälle där individualismen gör stark frammarsch. Skolan har fortfarande ansvaret att utveckla det individuella hos eleverna såväl som att skapa gemensamma processer. Vidare menar hon att den viktigaste länken mellan det individuella och det kollektiva är erfarenheterna och de former av kommunikation som kan leda till att erfarenheter delas.

## 3.9. Kunskap, lärande och pedagogiska traditioner

Hur vi ser på kunskap och lärande har varierat under årens lopp och gör det också även idag. Vi tar här upp några utvecklingslinjer och syn på kunskapens uppkomst som enligt Orlenius (2001) påverkar lärarens handlande och tänkande i vardagen.

### 3.9.1. Behaviorism

I mitten av 1900-talet påverkades den pedagogiska forskningen i stor utsträckning av psykologin. Tidens härskande teori kallas för behaviorism och B. F. Skinner (1904-1990) anses vara dess främste företrädare. Behavioristiska inlärningsteorier är inte inriktade på inre, mentala processer utan på yttre beteenden. De visar inget intresse för elevens tankar utan ser denne som ett

objekt som utvecklas genom yttre stimuli (belöningsystem). Skolans uppgift var att förmedla avgränsade kunskaper och färdigheter och författaren menar att vi än idag kan se spår av dessa behavioristiska idéer inom skolan.

### 3.9.2. Konstruktivismen

Till skillnad mot Skinners idéer om inläring som något utanför människan liggande visade Jean Piaget (1986-1980) däremot stort intresse för barns/människors tankar. Enligt honom är lärande en inifrån kommande, oberoende, individuell process och bygger på individens förståndsmässiga utveckling. I denna konstruktivistiska utvecklingsteori, där var och en konstruerar kunskap utifrån sina erfarenheter, placeras barnet i centrum och lärarens roll blir att skapa så goda förutsättningar som möjligt för lärande. Piaget gör också gällande att människan genomgår olika kognitiva utvecklingsstadier i en bestämd följd. Först när du väl uppnått ett stadium i din utveckling är du mogen för att nå nästkommande. Detta ser vi spår av i dagens läroplaner. ”Skolans uppgift [...] blir att skapa betingelser för elevens naturliga utveckling, samt att stimulera denna genom att ställa eleverna inför problem som svarar mot deras utvecklingsnivå” Carlgren, Skolverket (2002:37).

### 3.9.3. Sociokulturellt perspektiv

Den rådande uppfattningen idag är att människans kognitiva utveckling inte enbart är psykiskt och biologiskt betingad. Kunskaper finns varken enbart utanför individen eller inne i henne. Kunskaper är något som finns mitt emellan individen och dess omgivning. Det mänskliga lärandet är i hög grad socialt och kulturellt bestämt. Inom sociokulturella perspektiv, som det här synsättet är representativ för, är lärande beroende av sitt sammanhang – kunskap kan inte förmedlas från en person till en annan utan lärande sker i interaktion. Författarna Williams, Sheridan, och Pramling Samuelsson uttrycker det som att ”I samspel tar barn (eller vuxna) till sig sätt att tänka, tala och utföra fysiska handlingar som de blir delaktiga i” (2002:30). De säger också att ”den mer kunnige i ett sociokulturellt hänseende vägleder eller stöttar den som är mindre kunnig i den aktuella praktiken”.

När Orlenius (2001) talar om dessa tre teorier påpekar han på deras avsaknad av vad-aspekt (det innehållsliga). Enligt honom fokuserar de på lärandets villkor och förutsättningar och på så vis tar de bara upp hur-frågan i lärandet.

Den behavioristiska synen ser lärande som något som uppnås genom yttre motivation i form av ett belöningsystem – det rätta beteende belönas. Enligt konstruktivismen är kunskapsbildandet en inre process, där människan konstruerar kunskap i sitt medvetande. I ett sociokulturellt perspektiv ligger fokus framförallt på den lärandemiljö vilken individen tillägnar sig kunskap i. Vidare betonar Orlenius teoriernas starka fokusering

på lärandets villkor och förutsättningar, det vill säga på lärandets hur-aspekt.

#### 3.9.4. Argument för och emot elevers samlärande

Hur klarar sig till exempel barn med koncentrations-svårigheter av att samlära med varandra? I vår studie om barns samlärande, Barkman m.fl. (2004:9) skrev vi så här:

Enligt Kadesjö (2002), är dessa barn i stort behov av rutiner och struktur i sitt liv. De här barnen har bland annat stora brister i den kognitiva förmågan. De har mycket svårt att planera, sortera bort ovidkommande stimuli och bibehålla uppmärksamheten på en uppgift. Vidare säger han, om människor skall fungera i grupp krävs det att de ska kunna acceptera andras krav, uppfatta olika budskap och klara av motgångar. Barn med koncentrationssvårigheter har extra svårt för detta – oftast tar de allt utrymme, är mycket påfrestande och störande för sin omgivning vilket i sin tur orsakar irritation. För dessa barn krävs tydliga ramar och instruktioner och att någon i deras omgivning begränsar antalet valmöjligheter. Detta för att barnen över huvud taget ska kunna fungera och för att deras kreativitet ska komma till uttryck i något konstruktivt. Barn med koncentrationssvårigheter har svårt att bygga kamratrelationer, då de ofta tolkar fel och missförstår andra. De saknar självspiegelning – ser inte sin egen part i ett sammanhang – och bryter ofta överenskommelser.

I sin bok *När barn lära av varandra – samlärande i praktiken* tar Williams (2006:62-63) upp en annan, positiv aspekt, av barns samlärande när hon visar till en amerikansk studie av vad Damon & Phelps definierar som peer tutoring – inspirerad av Vygotskijs lära om den närmaste utvecklingszonen, och mästare-lärlingetanken. Skillnaderna som finns i de vuxnas och barns sätt att kommunicera ökar också kunskapsavståndet mellan dem. Ett annat barn även om det är lite äldre besitter inte samma grad av auktoritet som den vuxne läraren och barnet känner sig friare i tanken och sätts därmed i en mindre passiv roll och vågar att framföra sina egna åsikter och ställa frågor. Författaren anser också att det utifrån Vygotskijs teori är möjligt att klargöra varför alla – elever som lärare – vinner på ömsesidig interaktion:

Han menar att det inte bara är information som införlivas genom interaktion i zonen för möjlig utveckling, utan också grundläggande kognitiva processer som är underförstådda i kommunikationen. Båda parter vinner därför på kommunikationen; den lärande genom att fråga, utmana och få återkoppling från den som undervisar, och den undervisande genom att omformulera sin kunskap så att den lärande förstår.



## 4. Resultat

Enligt Patel m.fl. (2003:132) rekommendationer har vi valt att inleda resultatredovisningen med att presentera skolor, lärare och kort kommentera klasserna som ingår i vår undersökning, därefter har vi valt att besvara vår frågeställning enligt fokus och syfte med studien.

Våra undersökningar visade, med små variationer, på ganska likartade tankar och uppfattningar i de flesta avseenden. Dessa variationer är dock inte utan betydelse för resultatet och följaktligen har de också fått betydelse för våra funderingar över vidare forskning i ämnet.

I resultatet visar vi enbart resultaten på det som vår studie syftar på: att undersöka lärares tankar och uppfattningar kring samlärande. Även här följer vi Patels m.fl. anvisning där de säger så här:

Vid kvalitativt inriktade undersökningar vävs resultatbeskrivning och tolkning samman. Detta kan vi göra genom att först presentera resultatet av tolkningen och sedan illustrera detta med hjälp av *citat*, det vill säga individernas egna ord.

### 4.1. Presentation av undersökningsgrupperna

Lärarna vi har intervjuat har arbetat vid tre olika skolor. En av skolorna ligger i en kranskommun till storstaden, en annan i dess stadsdel och en skola ligger i en småstad. Således har vi funnit det naturligt att benämna dem som ”förortsskolan”, ”stadsdelsskolan” och ”småstadsskolan”.

#### 4.1.1. Förortsskolan – en F-9 skola

Förortsskolan är en kommunal skola som i ett par år ingick i den tidigare omtalade forskningsstudien ”learning study”. Studien har bedrivits av forskare vid två svenska universitet tillsammans med lärare vid några svenska grundskolor. På denna skola medverkade en grupp lärare i forskningsutvecklingen kring ”learning study”. Skolans lärare, som medverkade i projektet, har vi kallat lärare A, B och C.

Skolan säger sig jobba individinriktat och bygger på individens egna behov och erfarenheter. Skolan använder sig av portfolio som metod för att synliggöra och följa elevernas individuella utveckling. Den hävdar att lust och egen vilja är den starkaste drivkraften i lärande och utveckling.

#### 4.1.2. Stadsdelsskolan – en 6-9 skola

Lärare D har varit anställd vid skolan sedan uppstart – hösten 2005. Skolan byggdes i en ständigt expanderade stadsdel som visar på en gemensam kunskapssyn för alla sina grundskolor – en kunskapssyn som betonar det livslånga lärandet och som ska grunda sig på varje individs unika förutsättningar.

#### 4.1.3. Småstadsskolan – en F-9 skola

Småstadsskolan och dess personal har en gemensam grundsyn på alla elevers skolgång där man strävar efter en så stor mångfald i undervisningen som möjligt. Skolan ingår i ett personalägt aktiebolag som bedriver utbildningsverksamhet på grundskolenivå i flera städer. Denna skola har vi kallat för ”Småstadsskolan”. Här kallar vi lärarna i arbetslaget för E, F och G.

#### 4.1.4. Lärarna och deras klasser vid vårt besökstillfälle

Lärare A, B och C hade vid vårt besök matematiklektioner i tre klasser i år 8. Klasserna hade de delat mellan sig i tre blandade grupper – två stora och en liten grupp som varierade i storlek under observationstiden. Den bestod som mest av sju elever och som minst av två. – Gruppen var tillfällig och representerade alla de tre klasserna. Eleverna deltog i den gemensamma lektionen för att repetera inför ett omprov.

Lärare D hade två lektionstillfällen vid besökstillfället. Först en lektion i SO för år nio, sedan en bildlektion i år 8. Niorna var i helklass och höll på med ett projektarbete. Bildlektionen – för dagen en teorilektion – i halvklass som avslutades med att eleverna gjorde en egen research i konstillitteraturen där situationen både bjöd på privat- som ämnesdialog. Läraren deltog aktivt i dialogerna.

Lärare E, F, och G jobbade i samma lärarlag där E undervisade i år 3, F i år 5 och G i år 4. Gemensamt för dessa klassrum var att det fanns en stor matta på golvet. På denna matta satt eleverna varje dag i ring i samtal av olika karaktär – såkallade ringsamtal. Alla klasser hade 30 elever fördelat på två lärare. En gång i veckan hade år 3 även en tredje lärare så att klassen kunde delas i tre med 10 elever i varje grupp.

## 4.2. Vad betyder samlärande för lärarna?

Samlärande uppfattades överlag som något positivt hos samtliga lärare. Det står enligt dem för en interaktionsform mellan minst två individer men oftast och gärna mellan fler. Så fort man samverkar, oavsett om det är mellan kollegor, elever, eller mellan de båda grupperna, och har ett utbyte av tankar där man lär sig något nytt eller lär någon något sker ett samlärande. Alla de intervjuade talar om att det finns stor erfarenhet och många kompetenser bland eleverna i ett klassrum och genom att arbeta tillsammans så sker en interaktion där elever kan lära av varandra. Lärare D beskriver en samlärande situation så här:

... när dom frågar saker bollar jag den frågan ut till gruppen så det finns alltid nån elev som kan svara på den frågan, så hjälps man åt att svara på frågan. Så både lärarna å eleverna kan lära sig av varandra. Å jag kan inte alltid allting heller när eleverna frågar, å har man tur då så e det någon elev som kan svara. Det tycker jag är att lära sig av varandra.

#### 4.2.1. Kollegialt samlärande

Det kollegiala samlärandet är något som alla de intervjuade på de tre skolorna har erfarenhet av. På småstadsskolan upplevs det kollegiala samlärandet som något naturligt vilket ingår i organisationen genom att lärarna varje vecka har schemalagda arbetsplatsträffar där arbetslagen träffas i tvärgrupper. Under dessa träffar har man pedagogiska diskussioner, tid för reflektion och chans till, som en av lärarna uttryckte det – samlära.

De tre lärarna vid förortsskolan som tidigare medverkat i forskningslektionerna kring ”learning study” har, om de följer forskningsmodellen som den framställs i Holmqvist (2004), en tydlig och välstrukturerad arbetsgång. De auskulterar gärna varandras lektioner i eget och elevers utvecklingssyfte och säger att samlärande är något som utvecklar en själv som lärare och gör att man tillsammans kan skapa bättre lärandesituationer för eleverna. Två av lärarna säger så här:

Så att lära av varandra betyder för mig att jag tillsammans med en kollega kan få syn på saker som jag inte hade kunnat få syn på annars. (lärare A)

Tillsammans vänder och vrider man på saker och ting. Vad är det som är lurigt här? Hur ska vi få dem att förstå? Fler hjärnor tillsammans blir bättre än en.” (lärare B)

#### 4.3. Finns det faktorer som underlättar respektive hindrar samlärande?

Överlag välkomnar de intervjuade lärarna ett kollegialt samlärande och samarbete på alla nivåer. De betonar vikten av att samlärande gynnas av att föra ständigt återkommande pedagogiska diskussioner där det är högt i tak och där man låter prestigen falla. Några lärare kommenterar detta så här:

...man måste våga släppa fasaden om man nu har nån. Man måste våga bjuda på sig själv, (lärare D).

Måste vara lyhörd för varandra, lyssna på varandras tankar, att man vågar visa att man inte förstår, precis som man vill att eleverna ska våga visa. Det finns många sådana tankar i skolans värld, att man är rädd för att man ska känna sig mindre duktig, jag ska ro det här iland själv tycker ... Utan att dela med sig av problemen. Det måste man göra – att något är lurigt – dela med sig av problemen. Inte ro hem allt själv, (lärare B).

Det är aldrig så att lärare för de äldre barnen har mer att säga till om utan vi sitter i blandade grupper och diskuterar, (lärare G).

Vad gäller dialogen i klassrummet och vad som underlättar samlärande säger lärare A:

Åh, en dialog där vi inte är rädda för att göra fel – förstås, en dialog där vi får lov å ha fel. Jag hoppas att jag skapar, men jag lyckas inte alltid med de, men jag hoppas att jag skapar en dialog där det är en fördel att ha fel. Jag blir besviken när dom säger 22 allihopa. Men det e ju jättråkigt. Nu råkade det ju vara bra för situationen, men nää, det e mycket roligare när dom gör felen. Därför att det e då vi andra upptäcker, nä men just det!  
Man måste få lov å ha fel.

Lärare C tycker och att ”en viss nivåskillnad – individualisering är bra när man diskuterar.”

Flerparten trycker också på lusten, aktivt deltagande och eget engagemang som viktiga ingredienser som främjar samlärande

och lärande överhuvudtaget. Tiden är också ett återkommande och väl betonad del av att känna möjlighet eller hinder för samlärande. I lärarnas förklaringar blir samarbete och samlärande ofta synonymt med varandra då den fysiska närheten och interaktionen i sig ger tillfällen för samlärande antingen man lär av exemplen eller i dialogen.

#### 4.3.1. Andra faktorer som underlättar samlärande

Genom dialogen och den variation i tankesätt som genom detta synliggörs delar man med sig av sina tankar, idéer och erfarenheter vilket främjar individuell medvetenhet. Detta är med på att skapa ett allmänt kompetensutbyte och lärande då lärare som elever, genom att bli utmanad i tanken, får chans att reflektera, resonera och respondera både verbalt och genom att interagera med varandra. Positivt tycker också de flesta att det är med smågrupper (fler än två) där kompetensnivån inte är för homogen. När lärarna samlär med varandra tycker lärare D att det rent av kan vara en fördel att man inte alltid enbart diskuterar med sitt eget lärarlag, utan gärna en mångfald i ämnestillhörighet och variation i profession (läs yrkesgrupp):

... att man har blandade grupper å att man inte alltid heller behöver å sitta i samma grupper. Det måste inte alltid vara ens egna arbetslag det måste inte alltid vara mina ämneskollegor. Det måste inte alltid bara vara pedagoger heller.

Ett återkommande argument som lärarna tycker underlättar för det egna samlärandet är tiden, antingen man är nöjd med tillfällen och möjligheter som står till buds eller man betonar tidsbrist. Lärarna från småstadsskolan betonar sin egen lärandeaspekt som finns i att alla aktivt deltar i arbetsplatsträffarna varje vecka. Åter andra betonar vikten av att schemalägga dessa arbetstillfällen. Lärare A svarar så här när hon får frågan om vad som främjar ett samlärande mellan lärarna:

En sak som folk inte tycker e så populärt att jag säger är kommunaliseringen av skolan. Att vi jobbar 35 timmar här i skolan. Jag jobbade på den tiden när man inte gjorde det. När lärarna gick hem direkt efter lektionen. Det tycker jag är jättebra. Att våra rektorer tvingar oss att samarbeta. – Att stanna kvar. [...] Lärarna vill jobba ihop. De e roligare helt enkelt.

Vi uppmärksammar dock att i småstadsskolan är inte tid föremål för någon negativ tanke alls. Här pratas det i positiva termer om tid – och där det planeras in tid för samlärande redan när scheman läggs inför skolstart. En faktor till deras positiva hållning till tid kan också vara att de, även om de har 30 elever i klassen, är två lärare per klass i alla de klasser vi besökte, och på så vis löpande kan stärka varandra i sin yrkesroll.

#### 4.3.2. Faktorer som hindrar samlärande

De mest framträdande faktorerna som lärarna anser hindrar samlärande, sägs vara tidsbrist (framförs av de kommunala skolorna) och lärares läroboksberoende i kombination med för mycket individuellt och ”eget” arbete. En lärare talade också om

en ökande arbetsbelastning med för mycket okvalificerat administrativt arbete som stjälar tiden vilket istället hade kunnat gynna kontakten med eleverna och en kollegial samverkan.

Flera talar också om ensamvargen – läraren som vill vara duktig och klara allt själv.

Lärare E är mycket mån om att skapa en arbetsmiljö som i möjligaste mån ska eliminera koncentrationssvårigheter. Hon drar ofta paralleller till sina två söner när hon vill förklara sina ståndpunkter. – Den ene hade stora svårigheter under sin skolgång, vilket hon inte vill ska bli tillfälle för hennes egna elever, så därför vill hon gärna skapa en så bra inlärningsmiljö som möjligt. Hon anser att elevers samarbete betingas av lärarens tillåtelse för detta och oroas över stökig och högljudd arbetsmiljö – säger att det är farligt med jättehögt i klassen. Arbetsron i trean, säger hon, är omtalad i skolan och eleverna själva har även fått delge äldre elever om hur de skapar sin arbetsro. Lärare Es kommentar:

Kan jag hjälpa att barnen – alla barnen – som har med mig att göra, som jag träffar. – Kan jag hjälpa dom med att få en bra inlärningssituation så – så ser jag det som et jättestort uppdrag för mig. Jag vill inte att dom ska ha det som min son hade det de fem första åren. Jag trivs bäst som lärare när jag får ro i klassrummet.

– Svag musik i bakgrunden, något klassiskt lugnt med lugn rytm som med den pulsen som berikar lärandet – jobbar mycket med det.

– Halvklassbarnen småviskar med varandra, jag runt o hjälper – det är mitt bästa – då riktigt jag kurrar som en katt.

Klassen är duktiga på arbetsro.

Det psykosociala arbetsklimatet – bland elever som bland lärare – och attitydproblem mellan elever, framhålls också av flera lärare som en hindrande faktor. Oengagemang, påtvingade arbetsformer, katederstyrd undervisning och långa monologer var annat som framlades som hinder för både vuxna som barn under intervjuerna. Lärare B sa så här:

Dialog där man är lyhörd. Inte där det är en som struntar i om den andra förstår eller ej utan är mest intresserad att komma fram till ett svar, gagnar inte lärande. Har man förklarat så den andra förstått lär man sig extremt mycket. Dialog – samtal med respekt emellan. Det händer ju också att det exempelvis kan pågå fem monologer i ett samtal, men ingen dialog.

#### 4.4. Vad spelar dialogformen för roll för samlärande?

I resultaten av lärarintervjuerna från de olika skolorna framgår det att dialoger av olika former ger upphov till samlärande med kompetensutveckling som följd. Detta gäller såväl elever som lärare. Nedan följer några tolkningar och citat av lärares tankar i frågan.

##### 4.4.1. Dialogformer som främjar lärande

- Samtal mellan två eller flera i klassrummet där man sitter i smågrupper, eller där alla sitter i ring, så att man ser den som pratar. Man ser varandras ansikten, gester och miner.
- Medvetet lärarstyrda lektioner där lektionsinnehållet har framkommit genom klassrumsdialogen där läraren är den

sammanhållande faktorn, den som skriver upp elevtankar på tavlan varefter eleverna diskuterar dessa tankar. Några lärare beskriver det så här:

... som lärare lyfta fram elevtankar. Exempelvis sätter jag upp ett tal som de får lösa, lyfter fram och visar elevernas olika sätt att lösa uppgifter, analyserar, titta på för och nackdelar. Detta är lärarstyrt, jag lyfter fram elevernas tankar, ej grupparbete, (lärare B).

... då kallar vi det för föreläsning, även om en del skulle protestera för det är ju en sån enorm kommunikation som sker (lärare A).

- Samlär när man jobbar, löser problem tillsammans med någon.
- En elev kommunicerar undervisningsinnehållet med övriga i klassen efter att först i grupp ha tittat på, diskuterat och löst ett problem.
- Samtal där någon ifrågasätter och utmanar dig i tanken.
- Samtal där man ger eller får respons/feedback på det som sagts. Så här förklarar lärare E:  
Just att man själv får säga någonting — å och sen att man antingen blir bekräftad för det man säger eller att man inte blir bekräftad, då måste man ju tänka ett steg till. Jahaa, tyckte den personen så, varför...
- I interaktion med andra och genom exemplets makt när man ser någon annan göra något och imiterar sedan denna.
- Det tillåtande samtalet – där man får ha fel.

Alla tre skolorna poängterar vikten av samtalsformer där elevröster gör sig hörda. Småstadsskolan och stadsdelsskolan menar till och med att lärarens röst ska höras så lite som möjligt, där läraren istället ska bolla elevtankarna vidare ut i klassrummet för att upprätthålla deras engagemang och låta dem få utvecklas i tanken.

I förortsskolan däremot säger lärarna att de då och då, medvetet, väljer att styra och vara den som pratar mest, fastän deras mål ändå nästan alltid är att få fram variationen i elevtankar och genom detta en diskussion. Dock säger de att man alltid ska vara medveten om lektionens syfte och mål, så när man väljer att låta eleverna samarbeta genom kommunikation är detta just lektionens mål där syftet är att låta eleven utmanas i tanken och utveckla elevernas förmågor att kommunicera ämnesinnehåll. Det kan då gestaltas genom en dialog där läraren i en uppgift utmanar elevernas tankar exempelvis genom att ge dem färdiglösta uppgifter där eleverna tillsammans ska komma underfund med tanken bakom lösningarna, eller till exempel att eleverna får presenterat lösningar som är felaktiga och de i gemenskap ska hitta orsaken – varför.

Hos alla lärare anses det viktigt att i alla samtal se den andres ansikte och på så vis få respons från samtalspartnern via ansiktsuttryck och gester.

Samtliga lärare säger att i en dialog är det viktigt att vara lyhörd och lyssna på den andre och genomgående säger de – att genom att vi har dialog med varandra, oavsett dialogform, är det omöjligt att inte lära av varandra.

#### 4.5. När samlär man som bäst?

Precis som i allt annat lärande tycker de intervjuade lärarna att samlärande är som allra bäst när alla som deltar är aktiva, känner sig delaktiga, engagerade och motiverade. Alla lärarna nämner att när man får olika perspektiv på saker och ting, ser variationer, då sker ett lärande. Det ultimata är när man får något slags utbyte i interaktion med andra, där man får delge varandra tankar, blir utmanad i sina egna eller får dem befästa.

Lärarna vid småstadsskolan och läraren vid stadsdelsskolan säger att även inlärnings sättet kan vara väldigt olika för olika elever och vid olika tillfällen – det vill säga, att också innehåll, arbetsmetod och undervisnings sätt måste variera.

##### 4.5.1. Motivation för samlärande

Gemensamt för alla intervjuade var att de uttryckte att engagemang, nyfikenhet och motivation är viktiga element för lärande, det vill säga – inget påtvingat lärande – då blir det automatiskt ett bättre lärande.

Lärare A, B och C säger att de samlär som bäst när de får tid att sitta ner tillsammans och dela med sig av sina erfarenheter, och tror att detta även gäller eleverna. Lärare B kommenterar tidsbristen som ibland får negativa konsekvenser:

Får man inte tid tilldelat sig utan måste försöka ta tid kan det vara stressande att behöva hitta nödplaneringar. Exempelvis idag. Nytt område i matte och vi måste snabbt utbyta tankar. Vi skulle behöva sitta ner och mer strukturerat lägga upp vad det är vi vill ha med. Vi får köra på med det vi har.

Samtliga lärare talar även om att tanken bakom undervisningen är viktig, alltså en medvetenhet från lärarens sida.

Ett gott arbetsklimat främjar också samlärande. Lärare B uttrycker att det inte räcker med att slänga in lite grupparbete för att åstadkomma ett samlärande, utan syfte och mål med grupparbetet måste vara väl genomtänkt.

Lärarna på småstadsskolan talar om att grundtanken alltid är att arbeta utifrån det positiva. Finns det individuella problem i elevgruppen försöker de komma åt det genom att stärka eleven i det den är bra på och försöka komma åt problemen den vägen istället. Så här säger lärare E:

Lilla Kalle – elak mot kamraterna – blir inte bättre av att bli klagad på. Man måste stärka Kalle i det han e bra på. Han får uppdrag i att spela bollspel för att han e så bra på det. Naturligtvis ska vi tala om när han gör fel, hur kan du göra istället å så. Annars sjunker man bara ner å ner i det negativa. Bästa kompetensutvecklingen jag har fått [...] att lära det här samtalet – att utgå från det positiva å så.

Lärare C talar om att det är viktigt att varje elev såväl som pedagog känner sig sedd och betydelsefull för att man ska kunna

respektera, lyssna på och stötta varandra i situationer där samlärande sker.

#### 4.6. Sammanfattning av lärarnas synpunkter

Endast när lärarna talade om tid kunde vi upptäcka någon egentlig variation i deras åsikter. Saken uppfattar vi dock som två sidor av samma mynt: En lärare, två arbetslag och två förhållningssätt kring samma problematik – tiden som man upplever att man har eller avsaknaden av den samma. Alla lärarna uppskattar i alla fall tid och möjligheten för samlärande och interaktion lika högt vad gäller att se vinsten detta ger i det egna lärande.

##### 4.6.1. Vad betyder samlärande för lärarna?

Samlärande är ett lika viktigt inslag i lärandeprocessen för samtliga lärare. De ser inte på detta som något som bara angår eleverna, utan drar själv lika gärna paralleller till sitt eget samlärande antingen det sker formellt eller informellt, tillsammans med kollegorna eller tillsammans med (och mellan) sina elever.

Enligt förortsskolans lärare skulle de inte kunnat bedriva en undervisningsform som ”learning study” om man inte aktivt använde sig av samverkan och interaktion i grupp. I denna skola associerar lärarna samlärande först och främst till sin egen situation och sitt eget lärande när de reflekterar över fenomenet.

I stadsdelsskolan ser läraren en gemensam interaktion i klassrummet där tankar, idéer och frågor bOLLAS elever emellan och där läraren är en samlande länk som gärna kastar bollen vidare tillbaka till gruppen för att ta hjälp av elevernas egna kunskaper så väl som att skapa tankar och eget engagemang i gruppen. Hon ser också möjligheterna för samlärande på flera nivåer i lärarlaget så väl som tillsammans med andra kollegor.

I småstadsskolan drar lärarna också gärna paralleller till sitt eget lärande när de träffas på sina arbetsplatsträffar. De ser det största utbyte i samvaron med dessa kollegor som delar med sig av tankar och erfarenheter, och har inte särskilt mycket till övers för utomstående och förläsande experter vad gäller ett varaktigt lärande. En av lärarna här säger att det är viktigt att man inte påtvingar någon kunskap, utan att ”alla måste göra informationen till sin egen och göra något av det.”

##### 4.6.2. Finns det faktorer som underlättar respektive hindrar samlärande?

Under intervjuerna var det flera som kommenterade vikten av att man vågar vara sig själv med sina brister och förtjänster. Att man inte måste vara så duktig hela tiden och visa upp en felfri fasad. De menar att samlärande underlättas av att man vågar bjuda på sig själv och att man är lyhörd och intresserad av att också lyssna till andras erfarenheter. Om dialogen i klassrummet är detta lika viktig säger förortsskolan. Där är det rent av en fördel i lärosituationen att säga fel. Detta för att visa på



variationer i tänkandet som i sin tur skapar funderingar som ”hur tänkte den personen, hur kommer det sig” vilket främjar lärandet också på lång sikt.

Flerparten lärare framför åsikter som att känna delaktighet, lust, aktivt deltagande och engagemang som viktiga inslag som främjar och främjas av samlärande.

Dialogen har för alla en självklar plats i ett samlärande, där man delar med sig av tankar, erfarenheter och idéer och där man lär sig när man utmanas i tanken och får inblick i andras sätt att tänka. Viktigt anses det också att grupperna inte är för homogena, vilket gäller för vem det än är som skall lära av varandra.

Likväl som tiden underlättar för en del när de talar om samlärande är tidsbrist något som lika frekvent ses som ett hinder för flertalet av de intervjuade. En motsättning i tanken som vi också har valt att ta upp och belysa lite extra i resultatdiskussionen. Alla ser det som viktigt att schemalägga tider för samverkan och pedagogiska diskussioner – några gör det och är nöjda, andra ser det fortfarande som en hägring som de ännu inte riktigt har nått.

#### 4.6.3. Spelar dialogformen roll för samlärande?

Några lärare pratar om samtal där det inte finns någon dialog alls. Där den som pratar inte är intresserad av annat än att framföra sina egna åsikter och glömmer att också lyssna på och vara lyhörd för andras uppfattningar och reaktioner. En lärare säger att det kan pågå fem monologer i en diskussion mellan flera parter men ingen dialog.

Alla pratar om vikten till närhet till sina samtalspartners och att man kan se varandra och kan tolka varandras gester och mimik. Flera lärare framhåller vikten av att i klassrumsdiskussioner lyfta elevtankar och diskutera och problematisera dessa tillsammans. De pratar om att låta elever tillsammans lösa problem där de får möjlighet att kommunicera undervisningsinnehåll där de utväxlar tankar och utmanas i sitt eget tänkande – något de i övrigt anser som utmanande och berikande även för lärarna själva.

#### 4.6.4. När samlär man som bäst

Samlärande, anser lärarna, är som bäst när alla som aktivt är i interaktion med varandra känner delaktighet, motivation och engagemang inför vad de gör. När man utmanas och utmanas i tanken och känner att andras och egna tankar är betydelsefulla för att deltagarna är lyhörda för varandras åsikter.

## 5. Diskussion och slutsatser

### 5.1. Metoddiskussion

När vi tänker tillbaka på vår undersökning kan vi tycka att vi skulle ha fått en fylligare uppfattning av samlärande som fenomen om vi också hade deltagit under flera lektioner, vid olika tillfällen. Svaren på våra frågor hade kunnat få en annan dimension om vi också hade kunnat observera sambanden mellan ord och handling. Helt enkelt observerat om läraren levde upp till sina uttalade tankar och idéer kring samlärande.

Skulle vi ha använt oss av enkät hade vi kanske fått ett validerbart resultat som kunde ha påvisat något slags kvantitativt resultat om vad lärares tankar kring samlärande handlade om. Vi hade alltså kunnat mäta att det till exempel var X antal lärare som tyckte på ett visst sätt. Vi hade däremot inte fått fram uppfattningarna bättre med exempelvis en sådan metod. Nu var det inte så vi tänkte denna gång. Vi ville undersöka lärares tankar och uppfattningar kring samlärande. Men resonerade som så att om lärarna själva upplever en vinst med denna kunskapsyn så borde det vara lättare att också applicera denna medvetenhet på sina elever – att samverka och samlärande även gynnar dem i deras lärandet.

Vi menar att man genom att ge elever chansen till samlärande följer läroplanen där man tar upp i mål att sträva mot, 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.” Lärares handbok (2002, s.15).

#### 5.1.1. Intervjuförfarande och bearbetning av studie

Vi tycker att frågorna vi ställde lärarna gav oss precis så fylliga svar och så mycket information att de gott och väl fyller sin funktion som svar på våra syftesfrågor. Vi märkte att frågorna och på vilket sätt de framfördes var väl genomtänkta och skapade en naturlig dialog mellan intervjuare och intervjuad. När man intervjuar personer på detta sätt får man också mycket personliga svar, vilket leder till ett gediget analys- och efterarbete, men man får också det djupa så gärna vill i undersökningen.

Med hänsyn till informationsmängden vi fick kan vi konstatera att det hade varit bra om vi i ett tidigare skede under hösten, än vad som blev fallet denna gång, hade kunnat intervju lärarna så att vi i lugn och ro och i förvissning om att tiden var på vår sida hade kunnat lägga ner en mer kvalitativ egen tid på reflektion och tolkning. Avslutningsvis i SOKO-programmet, under december-januari, skrev vi vår B-uppsats som handlade om barns samlärande. Redan då märkte vi att nära jul inte är en lätt tid att få tillgång till lärares odelade uppmärksamhet. De har fullt upp med julförberedelser, prov och betygsarbeten. Även denna gång krävdes det väntan och tålamod och där de stora

bearbetningarna både vad gällde litteratur- och informationsmaterial först kunde göras efteråt.

## 5.2. Resultatdiskussion

Vad betyder samlärande för lärarna? Att lärarna har gemensam kunskapssyn främjar samlärande och ökar deras trivsel och gör arbetet mer lustfyllt och roligt. Lärare B uttrycker på frågan om vad som skulle hända om vi inte kunde lära av varandra: ”Hade varit döttrist. Jag hade slutat.”

Vi kan konstatera att alla lärare är överens om att samlärande är viktigt. De är positiva till fenomenet som sådant och upplever att samlärande både är stimulerande, utvecklande och roligt. I förortsskolan menar man även att stimulansen detta ger är en förutsättning för att de överhuvudtaget skall kunna skapa gynnsamma lärandesituationer för sig själva som sina elever. Samtliga får även stöd av litteraturen i sina uppfattningar, Säljö (2000), Williams (2000, 2006), Carlgren & Marton (2000), Dyshte (2003). I båda arbetslagen är de också mycket samkörda i sina uttalanden. De har gemensam kunskapssyn vilket borgar för stimulerande och utvecklande diskussioner och möjligheter för gångbara, och utvecklande resultat som i sin tur främjar elevers och lärares samlärande.

Några av lärarna yttrar att det är de som bestämmer och därvid råder över om eleverna ska få nyttja möjligheten att samverka med sina klasskamrater. Lärare E menar att denna samverkan ibland kan störa en elev i tanken som försöker koncentrera sig, och att läraren då får se till att denna i vissa situationer lämnas ifred – hon förespråkar således en mix av allt – ”Alltså en mix av allting vill jag ha. Lugna lektioner, samarbetslektioner, lektioner där man sitter två och två å jobbar – en mångfald på sätt att lära sig.”

Detta gör hon genom att begära allmän tystnad i klassen vid särskilda tillfällen. I sina uttalanden när det gäller barn med koncentrationssvårigheter visar vi i resultatet att hon även får stöd av Kadesjö (2002) i sina uttalanden. Sedan kan man ju ändå diskutera koncentrationssvårigheter generellt och fråga sig ”i förhållanden till vad tappar eleverna koncentrationen? – är det undervisningens upplägg, den psykosociala miljön som de dagligen vistas i eller annan påverkan som skapar koncentrations-svårigheterna.

Lärarna i förortsskolan hävdar att man måste vara mycket medveten om lektionens syfte och mål, och inte bara kasta eleverna in i grupparbetet för grupparbetets egen skull. Holmqvist (2006) framhäver vikten av att ha medvetenhet i val av studieinnehåll och mål med lektionen. Till exempel vad vi hänvisar till i litteraturdelen när arbetslaget inleder ett arbete med ”learning study”. De börjar analysera ett känt kritiskt moment i undervisningen, och planerar tillsammans utifrån gemensamt mål och syfte. Under rubriken ”vad är kunskap?” Carlgren, skolverket (2002:29) citerar vi:

*Kunskapen utvecklas i ett växelspel mellan vad man vill uppnå, den kunskap man redan har, problem man upplever med utgångspunkt i denna samt de erfarenheter man gör.*

Enligt Orlenius (2001) syn ur det sociokulturella perspektivet är kunskap något som finns mellan individen och dess omgivning. En stor fokus läggs på den lärandemiljön som individen befinner sig i. Vi har själva under vår utbildning blivit övertygade om att den sociala aspekten i lärandet är av betydelse för hur kunskap tas emot och huruvida skolan känns meningsfull för den enskilde individen. Dysthe (2003) belyser att en god läromiljö stimulerar till ett aktivt deltagande bland eleverna. Hon menar att motivation och engagemang är avgörande på hur man ser på lärande. (s.38) Även vårt undersökningsresultat visar att lärandemiljön är en betydande och nödvändig faktor för ett gott arbetsklimat där lärande kan ske.

### 5.2.1. Lust, nyfikenhet, delaktighet och aktivitet

När samlär vi som bäst? De flesta av lärarna i vår undersökning uttrycker att såväl lärare som elever måste känna en lust till att lära. Liedman (2003:25) talar om att, om det finns ett intresse så sker ett lärande snabbt och lustfyllt. Denna kunskap blir heller inte ytlig utan man får en djupare förståelse i och med att man ger sin fulla uppmärksamhet. Vi menar att engagemang från båda sidor – lärare som elever – skapar meningsfulla lärandesituationer. Från lärarens sida är det viktigt att ha en medvetenhet som kan främja ett gott arbetsklimat vilket kan leda till ett aktivt deltagande och engagemang. Alltså är samlärande där elevers aktiviteter är viktiga komponenter som underlättar lärande något som främjar delaktighet, nyfikenhet och på så vis stämmer överens med bildningsuppdraget.

Dialogform är heller inte oväsentlig för samlärande, snarare något som är avgörande för att ett samlärande ska kunna äga rum. Flera lärare uttryckte att styrd undervisning med långa monologer där elever inte görs delaktiga i undervisningen är ett hinder för såväl den enskilde som för samlärande. I en dialog där deltagarna känner respekt för varandra lyfter man varandra i diskussionen genom att utmana varandra i tanken och upprätthåller på så vis ett ömsesidigt engagemang som gagnar samlärande.

### 5.2.2. Lärarnas tankar om tid

Vad finns det för faktorer som underlättar respektive hindrar samlärande?

När lärarna tänkte på samlärande tillsammans med sina kollegor fann vi att begreppet tid var en återkommande reflektion från de intervjuade lärarna – både när det gäller deras uppfattning om vad som hindrar och vad som möjliggör samlärande – samt hur de tänker kring när de själva samlär som bäst. Det var också här som vi kunde hitta en egentlig motsättning i grupperna som kunde vara intressant att ta fasta på i diskussionen. Det intressanta är att lärarna pratar om sin tid

antingen i negativa eller i positiva termer. En del lärare ser tiden, och då bristen av den, som ett hinder för samlärande. Dessa lärare upplever frustration när de, i avsaknad av schemalagd tid, och i sina försök att ta tid till att prata undervisning blir tvungna att hitta, som lärare B säger, ”nödplaneringar”. Colnerud & Granström (2002) poängterar vikten av att det finns avsatt tid till gemensamma möten där lärarna regelbundet ges möjlighet till pedagogiska diskussioner och reflektioner över sin verksamhet. Andra lärare vi intervjuade tyckte att det var de återkommande schemalagda tillfällena till pedagogiska samtal som både möjliggjorde och som främjade samlärande. Av vår undersökning framgår det att om det finns kontinuerlig avsatt tid för pedagogiska samtal och diskussioner så främjas samlärande.

Studien visar att en ensam lärare som exempelvis lärare D i vår undersökning inte kan åstadkomma tillfällena för samverkan och samlärande själv. Hon anser att hon är beroende av andra lärare som delar hennes kunskapssyn och vill sträva mot att få till stånd träffar där de tillsammans kan försöka utveckla undervisningen och sin egen och elevernas arbetsituation. Avsaknad av en gemensam kunskapssyn och vilja till samverkan blir här i stället ett hinder för samlärande.

Arbetslaget i förortsskolan har redan hittat kunskapssyn som gemensam nämnare – och de gör vad de kan för att få så många tillfällen till samlärande och utveckling av lektioner som det bara går. De har även yttrat att det är lätt att låta sig slukas av allt som finns att göra och anser att det är viktigt att prioritera sysslorna. Åter andra lärare tycker att okvalificerade arbetsysslor tar för mycket av lärarens tid, kanske på bekostnad av pedagogiska samtal och samverkan med andra lärare. Ett ytterligare hinder är arbetsplatsmöten som inte används till dylika samtal.

Men förortsskolans lärare är, om vi har förstått dem rätt, de enda arbetslaget som arbetar med ”learning study” på en stor skola än så länge. Rektorn har ambitioner om att införliva ”learning study” i hela skolan. Men det vilar en tung börda på arbetslaget om det är de som i fortsättningen skall driva genom dessa teorier gentemot sina kollegor som kanske inte ens är intresserade. Vi anser att detta skulle kunna äventyra principen om lärandets objekt – och ser detta som ytterligare hinder för samlärande.

Småstadsskolan var de enda som aldrig ens reflekterade över tid i negativa termer – de återkom ständigt till hur positivt de upplevde sina regelbundna arbetsplatsträffar varje vecka, och hur utvecklande de tyckte detta var i hela skolsituationen. Att deras tankar kunde utmanas i samverkan och diskussion med kollegor, både inom arbetslaget och mellan dessa. De upplevde att de stimulerades av att lära sig mer av den de tyckte hade någon intressant erfarenhet att berätta om och lära ut. De har även fått lära sig kommunikationsmodeller som en gemensam strategi i att samtala kring pedagogik. Dessa strategier har bland

annat varit att samtala med varandra i intervjuform – vilket lärare visar som en viktig faktor som berikar samlärande och främjar nytänkande.

### 5.2.3. Två lärare per klass

Det var något synligt speciellt med småstadsskolan, som avvek från de andra skolorna, som de själva under intervjun inte pratade om i termer av samlärande, men som vi tror kan ha ett nära samband. Det jobbade nämligen två lärare i varje klass – klasserna var alla på 30 elever, men uttryckets inte av någon som ett problem. Under besöket i trean var båda lärarna med under lektionen hela tiden även om halva klassen samtidigt hade slöjd. Vi kan tänka oss att ett samlärande – lärarna emellan – sålunda pågår kontinuerligt, genom interaktion, iakttagande, speglade och lärande genom exemplens makt. Vi kan tänka oss att man i en så nära relation till en kollega som det blir när man delar klass och arbetsuppgifter så är kanske även möjligheterna större att man också delar samma praktik och uppfattning av elevernas lärande än hos andra lärare som ensam axlar lärarrollen i klassrummet, vilket borde underlätta deras möjligheter för samlärande sinsemellan.

I småstadsskolan liksom i arbetslaget i förortsskolan finns en medvetenhet kring kunskapssyn och lärande. Där lyfts kunskapssynen fram som en viktig komponent för att samlärande ska lyckas. Även Carlgren & Marton (2001) betonar vikten av att först när lärarna själva blir medvetna om vad de gör, vad andra lärare gör, och försöker göra, skapas en förmåga till att kunna överföra denna vunna kunskap även till att gynna elevernas lärande. Det är då ett reellt samlärande på alla nivåer kan skapas. Detta anser vi är den viktigaste slutsatsen vi kan dra, att den gemensamma kunskapssynen måste börja på en organisationsnivå.

### 5.3. Slutord

Vi anser att rektorn här har ett stort pedagogiskt uppdrag, utöver det rent administrativa, att tillsammans med sina lärare införliva och medvetandegöra skolans bildningsuppdrag bland alla skolans aktörer. Idealt vore om alla pedagogiskt ansvariga tillsammans granskar sin verksamhet, och sin egen del i den, och kontinuerligt ser till att det finns tid för utveckling, en bra arbetsmiljö, arbetsglädje, och känsla av delaktighet för alla som dagligen vistas där.

### 5.4. Förslag till fortsatt forskning

Om vi skulle driva tanken om samlärande vidare, med skolans bildningsuppdrag och elevernas lärande i åtanke, skulle vi i så fall vilja se på elevens hela lärandesituation. Alla barn vistas många år (minst nio – tio) av sitt liv i grundskolan. De vistas ofta där merparten av sin dag om vi också räknar in fritidsverksamheten. Vi anser att vi i skolan inte enbart kan se till den

kognitiva aspekten av lärande och utesluta de psykosociala förhållanden som omger barnen. Skolan har här ett oomtvistligt uppdrag, och under rubriken ”en likvärdig utbildning” Lpo 94 (2002:6) står det:

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling.

Omgivningen och hur eleven reagerar på den är en del av hela personen och dess möjlighet att forma sin personlighet och utveckla sitt lärande. Detta beaktat betingar att man inte kan sära på frukt och kärna utan att något går sönder. I skolan har man som lärare sålunda många aspekter att ta hänsyn till i en strävan att försöka skapa lärande situationer.

Så i fortsatt forskning om hur lärande och samlärande kan utvecklas mellan skolans aktörer skulle vi således vilja se på rektors roll och funktion i främjande av samlärande. Vilken betydelse har elevens omgivning och hur främja en gemensam positiv kunskapssyn genom samlärande i enlighet med bildningsuppdraget?

## Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Barkman E-B., Inkinen Olsson, M & Robakowska K, (2004). *Hur samlärande utnyttjas i klassrummet. En studie i om/hur/när och i vilken uträkning samlärande används i grundskolans mellanår*. Opublicerad rapport. Lärarprogrammet – Social och kognitiv utveckling för barn, ungdomar och vuxna, LSU 250. Göteborg: Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik och didaktik
- Carlgren, I. Skolverket (2002 · 10499). *Bildning och kunskap. särtryck ur skola för bildning*. Stockholm: Liber.
- Carlgren, I., & Marton, F. (2000). *Lärare av i morgon* Stockholm: Lärarförbundet.
- Colnerud, Gunnel & Granström, Kjell (2002). *Respekt för läraryrket – om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS förlag.
- Dysthe, O. (Red.). (2003). *Dialog samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmqvist, M. (2006). *Lärande i skolan. Learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Hörnqvist, B. Skolverket (2002 · 10499). *Bildning och kunskap. särtryck ur skola för bildning*. Stockholm: Liber.
- Kadesjö, B. (2002). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Liedman, S-E. (2003). *Ett oändligt äventyr (2: a upplagan)*.
- Malmer, G. (2002). *Bra matematik för alla - Nödvändigt för elever med inlärningssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Orlenius, K. (2001). *Värdegrunden – finns den?* Malmö: Runa.
- Patel, R., & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder (3: e upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket. (2002). ). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklasser och fritidshemmet [Lpo 94]*: Västerås: Fritzes.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken - ett sociokulturellt perspektiv*. (1: e upplagen, 5:e tryckningen) Stockholm: Prisma.
- Williams, P. (2006). *När barn lära av varandra – samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.
- Williams, P., & Sheridan, S., & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande*. Stockholm: Liber.



## Lärares tankar/uppfattning om att lära av varandra

	Observation	Intervju
1) Vad betyder det <b>att lära av varandra</b> för dig?		
<b>OBSERVATION</b>		
2) Om du tänker tillbaka på lektionen – hur tycker du att <b>elev-erna</b> kunde lära av varandra där/när.... ( <i>situationsbundet</i> )		
<p><b>Fysiska miljön:</b> (<i>möblering, lärarens placering</i>)</p> <p>3) På vilket sätt kan du se att man kan lära av varandra när man "sitter så här" "<b>möblerar</b> så här"?</p> <p>4) Finns det <b>miljöer</b> som gör att man <b>inte</b> kan lära av varandra? (<i>missgynnar lärande samarbete</i>)</p>		
Vi går från observation till mer generella tankar kring frågor om att lära av varandra, lärare/lärare/kollegor, elev/lärare/elev, elev/elev...		
5) Finns det <b>arbetsformer som möjliggör</b> att vi lär av varandra?		
6) Finns det <b>arbetsformer som hindrar</b> att vi lära av varandra?		
	Observation	Intervju
7) Hur ser du på att <b>lärare</b> kan lära av varandra?		
8) Vad <b>främjar</b> ett sådant lärande?		

<p>9) Vad skulle <b>hända</b> om vi inte kunde lära av varandra? <i>varför/hur kommer det sig?</i></p>		
<p>10) <b>När</b> lär eleverna av varandra?</p>		
<p>11) Vad har <b>dialogen</b> för betydelse för att lära av varandra?</p>		
<p>12) <b>Vilken</b> slags dialog gagnar att lära av varandra?</p>		
<p>13) Gäller det mellan er <b>lärare också</b>?</p>		
<p>14) Mellan <b>vilka</b> bör dialogen ligga i <b>klassrummet</b>?</p>		

Lärarens beredningsuppgift: att förbereda en föreläsning om ett tema ur rapporten. (Läroplanen för gymnasiet, 2011, s. 10)

Namn: Bakgrund:	A Elev	B Många	C Många	D Elev	E Elev	F Många	G Många
<p>1. Vilken betydelse har det för dig att förbereda en föreläsning om ett tema ur rapporten?</p>	<p>För mig betyder det att förbereda en föreläsning om ett tema ur rapporten. Det betyder att jag ska förbereda en föreläsning om ett tema ur rapporten. Det betyder att jag ska förbereda en föreläsning om ett tema ur rapporten.</p>	<p>En föreläsning är en presentation som man gör inför en grupp. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten.</p>	<p>En föreläsning är en presentation som man gör inför en grupp. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten.</p>	<p>En föreläsning är en presentation som man gör inför en grupp. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten.</p>	<p>En föreläsning är en presentation som man gör inför en grupp. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten.</p>	<p>En föreläsning är en presentation som man gör inför en grupp. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten.</p>	<p>En föreläsning är en presentation som man gör inför en grupp. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten.</p>

<p>2. Vilken betydelse har det för dig att förbereda en föreläsning om ett tema ur rapporten?</p>	<p>En föreläsning är en presentation som man gör inför en grupp. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten.</p>	<p>En föreläsning är en presentation som man gör inför en grupp. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten.</p>	<p>En föreläsning är en presentation som man gör inför en grupp. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten.</p>	<p>En föreläsning är en presentation som man gör inför en grupp. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten.</p>	<p>En föreläsning är en presentation som man gör inför en grupp. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten.</p>	<p>En föreläsning är en presentation som man gör inför en grupp. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten.</p>	<p>En föreläsning är en presentation som man gör inför en grupp. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten. Det kan vara en föreläsning om ett tema ur rapporten.</p>
---	--	--	--	--	--	--	--