



# ”JAG ÄR BRA PÅ ATT RITA, DU ÄR BRA PÅ ATT SKRIVA OCH JA, VI KOMPAR IHOP”

En intervjustudie om lärares attityder till barns samlärande

**JOSEFIN ANDRÉASSON**

**ULRIKA KÅREHED**



**MÄLARDALENS HÖGSKOLA**  
**ESKILSTUNA VÄSTERÅS**

Examensarbete på  
grundnivå  
15 högskolepoäng

## SAMMANFATTNING

---

Josefin Andréasson  
Ulrika Kårehed

”Jag är bra på att rita, du är bra på att skriva, och ja, vi kompar ihop”  
– En intervjustudie om lärares attityder till barns samlärande

2012

Antal sidor: 19

---

Syftet med denna studie var att undersöka lärares attityder till barns samlärande. Hur förhåller de sig till detta fenomen, hur beskriver de att de använder sig av samlärande och hur tycker de att det fungerar? Som metod i denna kvalitativa studie har intervjuer använts. Tio lärare har deltagit i studien. I resultatet framkom att lärarna har en positiv attityd till samlärande, men att det finns flera utmaningar som försvårar användandet i den praktiska verksamheten. Vi har kommit fram till att samlärandets utrymme till stor del styrs av lärarens attityder, vilket ofta formats av deras tidigare erfarenheter. Samlärande har stora vinster men är något som kräver träning för att kunna användas på ett givande sätt.

---

Nyckelord: samlärande, barn, lärare, grupparbete

# Innehåll

## 1. Inledning

1.1 Syfte .....	1
1.2 Forskningsfrågor .....	1
1.3 Begreppsdefinitioner .....	1
1.3.1 <i>Samlärande</i> .....	1
1.3.2 <i>Grupparbete</i> .....	2
1.3.3 <i>Barn/elever</i> .....	2

## 2. Litteraturgenomgång .....

2

2.1 Vygotskijs syn på samlärande .....	2
2.2 Piagets syn på samlärande .....	3
2.3 Fördelar med samlärande .....	4
2.4 Utmaningar med samlärande .....	4
2.5 Förutsättningar för samlärande .....	5
2.5.1 <i>De vuxnas attityder</i> .....	5
2.5.2 <i>Miljöns betydelse</i> .....	5
2.6 Kunskapssyn .....	5

## 3. Metod .....

6

3.1 Datainsamlingsmetod .....	6
3.2 Urval .....	7
3.3 Databearbetning och analys .....	7
3.4 Reliabilitet och validitet .....	8
3.4 Etiska ställningstagande .....	8

## 4. Resultat .....

9

4.1 Förhållningssätt .....	9
4.1.1 <i>Ett verksamhetsbaserat perspektiv</i> .....	9
4.1.2 <i>Ett elevperspektiv</i> .....	9
4.2 Tillämpning .....	10
4.2.1 <i>Grupparkonstellationer</i> .....	10
4.2.2 <i>Läromedel och interaktiva hjälpmedel</i> .....	11
4.3 Upplevelser .....	12
4.3.1 <i>Arbetsro</i> .....	12
4.3.2 <i>Medvetenhet</i> .....	13

## 5. Resultatanalys och Diskussion .....

13

5.1 Metoddiskussion .....	13
5.2 Resultatanalys och Resultatdiskussion .....	15
5.2.1 <i>Lärarnas förhållningssätt till samlärande</i> .....	15
5.2.2 <i>Lärarnas beskrivningar om användning av samlärande i den praktiska verksamheten</i> .....	16
5.2.3 <i>Lärarnas beskrivningar om hur det fungerar</i> .....	17
5.3 Slutsatser .....	18
5.4 Nya forskningsfrågor .....	19
5.5 Pedagogisk relevans .....	20

# 1. Inledning

Att barn lär av varandra är ingen revolutionerande nyhet. Faktum är att Comenius redan på 1600-talet hävdade att gemensamt lärande bidrar till såväl bättre resultat som till motiverade elever. Trots denna vetskap har det under en lång tid funnits en syn på att det är den vuxna som äger kunskapen och ska förmedla den till barnen. Idag ifrågasätts dock tanken om att tystnad är en förutsättning för lärande. Barns samlärande är i fokus, och vi vet att det är viktigt att barn får sätta ord på sina tankar och reflektera med varandra (Williams, 2006). I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet, Lgr 11, står att skolans mål är att varje elev ”kan leva sig in i och förstå andra människors situation och utvecklar en vilja att handla också med deras bästa för ögonen” (Utbildningsdepartementet 2011, s 12).

Partanen (2007) hävdar att skolans uppgift inte är att fostra ”kan-själv-barn”, utan barn som ”kan tillsammans” (s.8). Trots detta är våra erfarenheter från praktikperioder att samlärande är något som försvinner till fördel för det individuella arbetet. Detta finner vi stöd i hos Granström i Selander (red.2003) som uppger att det individuella arbetet ökar samtidigt som tiden för samlärande i form av grupparbete minskar markant.

Många lärare är skeptiska till samlärande, exempelvis i form av grupparbete. Det anses vara en svår metod som ofta leder till att enbart ett fåtal elever i en grupp är produktiva medan de andra kan fördriva tiden på annat sätt (Granström i Selander, red. 2003). Williams (2006) menar dock att barns samlärande är en viktig del för att barnen ska kunna utveckla de viktiga förmågor som samhället kräver; kritiskt tänkande, samarbetsförmåga och problemlösningsförmåga.

## 1.1 Syfte

Syftet med den här studien är att undersöka vilket förhållningssätt lärare har gällande samlärande, och hur de beskriver att de använder samlärande i verksamheten.

## 1.2 Forskningsfrågor

- Vilket förhållningssätt har lärare till samlärande?
- Hur beskriver lärare att de använder samlärande i den praktiska verksamheten?
- Hur beskriver lärarna att det fungerar?

## 1.3 Begreppsdefinitioner

Här definierar vi vad vi menar när vi använder begreppen samlärande, grupparbete och barn.

### 1.3.1 Samlärande

När vi använder begreppet samlärande utgår vi ifrån Williams (2006) definition. Enligt Williams är samlärande det lärande som sker mellan människor, mellan en

individ och ett kollektiv, mellan och inom olika miljöer samt kulturer. Samlärandet berikas av kulturell mångfald. Det lärande som sker mellan barn sker oberoende av deras ålder eller vänskapsstatus.

### 1.3.2 Grupparbete

Att definiera vad grupparbete innebär är svårt. Detta beror enligt Granström och Einarsson (1995) på att termen grupparbete inom skolan som ett samlingsbegrepp för olika slags aktiviteter med olika förutsättningar. Därmed finns det en svårighet i att göra generella yttranden om grupparbeten. Forskare brukar dela upp grupparbeten i additiva, konjunktiva, disjunktiva, kompensatoriska eller komplementära typer av uppgifter. Additiva uppgifter innebär att ju fler som deltar desto större blir resultatet. Disjunktiva uppgifter innebär i en grupp att uppgifterna kan lösas utan samspel mellan gruppmedlemmarna. Konjunktiva uppgifter däremot kräver allas deltagande och något slutresultat kan inte nås förrän samtliga deltagare har lyckats med uppgiften. När alla medlemmar tillsammans ska besluta om något och allas röster vägs samman till ett resultat kallas detta för kompensatoriska uppgifter. Den vanligaste typen av uppgifter är dock komplementära uppgifter som resulterar i att barnen delar upp den stora uppgiften i mindre delar där var och en ansvarar för sin del (Granström & Einarsson, 1995).

### 1.3.3 Barn/elever

Vi har medvetet valt att använda oss av ordet barn istället för elever. Vi anser att användningen av elever kan tyckas spegla en syn på att barnet endast lär sig i skolan. Genom att använda definitionen barn vill vi betona att barn lär sig oberoende av miljö.

## 2. Litteraturgenomgång

Nedan redogör vi för teorier och tidigare forskning kring samlärande.

### 2.1 Vygotskijs syn på samlärande

Lev Vygotskij (1837-1934) var en framträdande teoretiker som fått en central plats i forskningen om barns lärande. Trots att Vygotskij var verksam i början av 1900-talet är hans tankar om lärande fortfarande aktuella, och syns tydligt i dagens läroplaner (Partanen, 2007).

I Vygotskijs teori har språket en framträdande roll. Det lilla barnet har ett så kallat yttre egocentriskt tal som sedan i fem- sexårsåldern övergår i ett inre språk. Denna utveckling innebär att barnet lär sig att den kan ha språket som verktyg för tänkandet, utan att behöva dela med andra. Detta innebär dock inte att ett barn med ett inre språkligt tänkande endast ska ägna sig åt individuellt arbete, även om det tyvärr ofta kan se ut så i skolan (Partanen, 2007). Vygotskij betonar istället aktivitet och socialt samspel som den viktigaste drivkraften i barns utveckling. Det barnet först lär tillsammans med någon kan det sedan göra själv (Strandberg, 2006). Vygotskij förklarar att det finns två utvecklingsnivåer hos ett barn. Den första nivån handlar om vad barnet kan göra självständigt och nästa nivå handlar om vad barnet kan lösa tillsammans med en vuxen eller ett annat barn. Skillnaden mellan dessa två nivåer kallas för den proximala utvecklingszonen:

The zone of proximal development, is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotskij, 1978, s. 86).

I samspelet konstrueras kunskap som barnet även vid ett senare tillfälle kan använda och då lösa en liknande uppgift helt själv (Strandberg, 2006). Även ett barn som hjälper ett annat barn lär sig nya saker. En tanke som ska omformuleras till tal omkonstrueras och genom att barnet hör vad han eller hon själv säger, så kompletterar orden tanken. Samlärande är med andra ord en central del i denna teori, vi lär oss genom aktivitet med andra. Vygotskij anser att alla inre processer har kommit ur yttre aktiviteter som genomförts tillsammans med andra. Lärare bör inte försöka eliminera viskningar och så kallat fusk utan istället uppmuntra till detta då det leder till ett lärande (Strandberg, 2006).

Vygotskijs teori skiljer sig nämnvärt från ett flertal andra traditioner då Vygotskij inte har någon mognadsteori. En mognadsteori går ut på att utveckling kommer inifrån och styrs av biologiska processer. Vygotskij motsätter sig detta tankesätt och menar istället att utveckling och lärande alltid är möjligt. Det är dessutom något som människor alltid strävar efter; att förstå nya sätt att tänka och se på världen. Genom samspel med andra kan barnet ta till sig nya sätt att tänka och agera (Säljö i Forsell, red. 2005). Enligt Vygotskij (i Strandberg, 2006) har utveckling och lärande alltså inget att göra med några givna stadier.

## 2.2 Piagets syn på samlärande

Jean Piaget (1886-1980) har länge varit ledande inom kognitiv forskning. Det som framhävt Piagets arbete världen över är hans studier av bland annat, barns uppfattning av orsakssammanhang, tal och moraliska åsikter (Ruuth, 1968). Hwang och Nilsson (1995) menar att Piaget intresserade sig för barns tänkande. Utifrån experiment kom Piaget fram till att barns tänkande utvecklas i olika stadier, och att dessa stadier är åldersrelaterade.

Piaget anser att det finns såväl sociala som kognitiva fördelar med samspel. I och med grupparbete och samlärande utökas kommunikationsförmågan och barnet får träna på att ta någon annans perspektiv. De blir även motiverade att ta reda på sanningen och att få återkoppling under denna process (Williams, 2001).

Piaget menar att barn lär av varandra i samspel genom att de talar med varandra på ett sätt som är lätt att förstå. Något som är centralt och lärorikt för barnen i samspel, anser Piaget, är när kognitiva konflikter uppstår. En kognitiv konflikt är när barnet får en känsla av en motsägelse mellan vad det vet och vad omvärlden, det vill säga kompisarna, säger. Genom detta utmanas barnet i sitt tänkande och blir tvungen att värdera och omvärdera sina tidigare uppfattningar. I samspel tvingas även barn att ta någon annans perspektiv, så kallat decentrering. Detta kan leda till både en social och en kognitiv konflikt, och barnen blir medvetna om att det kan finnas många sätt att tänka kring samma fenomen (Williams, 2001).

## 2.3 Fördelar med samlärande

Runesson i Lendahls och Runesson (red. 1995) menar att många barn har lättare att förstå ett innehåll när ett annat barn förklarar än när läraren gör det. En orsak till detta är att lärarens tankesätt om innehållet kan skilja sig från elevernas och då har de lättare att förstå av varandra. Williams (2006) beskriver situationer i vilka barn får vara både den som lär ut och den som lär in som idealiska. Detta för att en djupare förståelse för det vad innebär att lära någon något utvecklas hos barnet då. Barn har en bild av varandra som en hjälp till kunskap. När barn fick beskriva hur de skulle hjälpa ett yngre barn kunde tre kategorier av svar utvisas. Den första är att de organiserar lärandesituationer där dem visa kamraten hur de ska göra. I den andra kategorin får det yngre barnet imitera och sedan praktisera kunskapen tills den kan själv. Den sista kategorin är när barn verbalt instruerar ett annat barn hur något ska göras (Williams, 2006).

Att vara tillsammans med sina kompisar är det som barn, enligt Williams (2006), uppskattar mest med skolan, kompisar ger känsla av lustfylldhet i barnens vardag. Kompisar är också värdefullt för barn för att de ska kunna känna sig bekräftade och stärka och utveckla sin självkänsla. Barn får också lära sig att ompröva sina egna uppfattningar genom interaktion och kommunikation med andra eftersom de får möta andra uppfattningar av samma fenomen.

En ytterligare fördel med samlärande är att samlärande både har en kunskapsmässig och en social funktion. Runesson i Lendahls & Runesson (red. 1995) menar att grupparbete både kan ses som ett mål i sig, och som ett medel för barnens sociala utveckling.

## 2.4 Utmaningar med samlärande

Williams (2006) uppger att all samverkan barn emellan inte alltid fungerar. Barns värld är inte befriad från makt, förtryck eller kontroll. Flertalet studier påvisar nämligen att barn, för att skydda sin lek, utvecklar sätt att kommunicera för att utesluta andra. Även Åberg (1997) påpekar att risker för utstötning och mobbning uppstår vid samspel mellan barn. Konflikter som inte kan lösas på ett konstruktivt sätt kan också påverka en grupp, eller ett samspel, negativt. I varje barngrupp utvecklas, enligt Williams (2006), samtalsmönster i vilka vissa barn blir aktiva i kommunikationen med kamrater och vuxna men andra mer tystlåtna. En svårighet som lärare i förskolan och skolan då ställs inför är att hitta modeller som låter alla barn i en grupp komma till tals och samspela med varandra. De olikheter som finns i en grupp vad beträffar tänkande, problemlösning, uppfattning av information samt kommunikation med andra barn och vuxna behöver tas tillvara på och synas i hela verksamheten (Williams, 2006).

En annan utmaning med samlärande kan vara en ökad ljudvolym i klassrummet som kan upplevas ge en sämre arbetsmiljö. Om lärare eller barn har en bild av att barnen ska vara tysta och arbeta för sig själva blir samtalet mellan barnen ett normbrott, och därmed något som uppfattas som negativt (Partanen, 2007). Enligt Granström och Einarsson (1995) är det särskilt dominanta grupper av pojkar som kan utöva kontroll och styra klassen vilket innebär att flickorna och de inte lika dominant pojkarna får mindre lärotid. I Lgr11 står det att

Skolan ska aktivt och medvetet främja kvinnors och mäns lika rätt och möjligheter. Det sätt på vilket flickor och pojkar bemöts och bedöms i skolan, och de krav och förväntningar som ställs på dem, bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt (Utbildningsdepartementet, 2011, s. 8).

Det finns en skeptism till samlärande i form av grupparbete, för att det ofta leder till att enbart några av barnen i en grupp är produktiva (Granström i Selander, red. 2003). Granström och Einarsson (1995) menar att ett sådant grupparbete utvecklas till disjunktiva uppgifter som blir negativt för barnens lärande.

## 2.5 Förutsättningar för samlärande

Williams (2006) påpekar att barns samlärande kan ses som en av skolans viktigaste uppgifter. Genom samlärandet hålls de demokratiska värdena i skolans vid liv. Williams menar vidare att det finns två avgörande faktorer som är betydande för att barns samlärande ska ske:

### 2.5.1 De vuxnas attityder

De vuxnas attityder till samlärande är avgörande för i vilken omfattning samlärande kommer att ske. Det handlar om vilka möjligheter barnen ges att kommunicera med varandra i olika sammanhang, och hur läraren uppmuntrar eller tystar ner detta (Williams, 2006). Även om barn lär av varandra, är den vuxnes närvaro i samlärandet är viktigt. Lärarens uppgift är att lyfta fram olika barns tankar och visar att samma problem kan ha flera lösningar, så att barnen kan få syn på variationen i deras tankar. Genom detta får de en förståelse för hur mycket kunskap de äger tillsammans och hur mycket de kan lära av varandra (Williams, 2006).

### 2.5.2 Miljöns betydelse

Även miljön är viktig för att samlärande ska ske. I Lgr 11 uttrycks att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Utbildningsdepartementet, 2011, s. 8). Det kan handla om hur barnen är placerade i rummet, vilka möjligheter det finns att titta på och prata med varandra (Williams, 2006). Inom den pedagogiska inriktningen Reggio Emilia talas det om rummet som den tredje pedagogen. Det innebär att varje rum talar till barnen, och berättar vad som kan ske där. Rummet blir därigenom ett pedagogiskt redskap med mål att inspirera barnen till att söka kunskap (Åberg & Taguchi, 2005). Strandberg (2006) menar att genom att skapa en kreativ miljö som inspirerar och uppmuntrar till kommunikation ges förutsättningar för samlärande. I en traditionell klassrumsmiljö där barnen sitter mot läraren och enbart ser varandras nackar uppmuntras inte kommunikation. Men en miljö där bänkarna sätts samman i smågrupper, eller när barnen sitter i en ring vid samlingen, skapas förutsättningar för kommunikation och lärande tillsammans.

## 2.6 Kunskapssyn

Historiskt sett finns en åsikt om att kunskap är något som kan överföras från den vuxna till barnet. Att barnen skulle vara en tillgång för varandra i lärandet är något som länge har varit långt ifrån självklart. Men kunskapsbegreppet har förändrats och tanken att tystnad är en förutsättning för att lärande ska ske är inte giltig längre (Williams, 2006). Enligt Carlgren & Marton (2007) kan kunskap istället för att ses



som en substans förklaras som ett förhållningssätt till världen ”*Det kan vara en biolog som i naturen erfar en varierad fauna och flora eller ser spår av processer som en amatör har svårt att uppmärksamma*” (s.195).

I Lgr11 står det att ”*Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem*” (Utbildningsdepartementet, 2011, s.13). Många menar att framtidens skola inte bör fokusera på faktainläring utan främst bör lära ut förmågor som kritiskt tänkande, samarbetsförmåga och problemlösningsförmåga. Barns samlärande är en nödvändig förutsättning för att dessa förmågor ska utvecklas (Williams, 2006). Enligt Carlgren (i Carlgren, red.1999) kan lärande inte längre enbart ses som något som händer i en individs huvud. Lärande är något socialt som uppstår mellan individer.

Vi lever idag i ett kunskapssamhälle som ständigt utvecklas och förändras, och det är idag inte självklart att det är den vuxne som har den kunskap som behövs, menar Williams (2006). Barn idag kan snabbt få reda på den faktan de vill på nätet, men det betyder inte att läraren har tappat sin roll i skolan. Tvärtom har läraren en viktig uppgift att handleda, hjälpa barnen att se mönster, se samband, sätta en sak i relation till en annan och göra kunskapen begriplig (Carlgren & Marton, 2007). Det livslånga lärandet betonas, barnen ska lära sig vara kritiska, ta ansvar för sitt eget lärande och kunna samarbeta med andra (Williams, 2006).

### 3. Metod

Under denna del kommer vi redogöra för datainsamlingsmetod, urval, databearbetning, analysmetod samt etiska ställningstaganden.

#### 3.1 Datainsamlingsmetod

Vi har valt att genomföra en kvalitativ studie som innebär att fokus ligger på att tolka och förstå respondenterna i studien (Stukát, 2005). Vi bestämde oss för att använda oss av semistrukturerade intervjuer som är en form av ostrukturerad intervju. Detta innebär att vi utifrån ett antal öppna intervjufrågor (se bilaga 2) även hade möjlighet att ställa följdfrågor som hjälpte oss att nå djupare och få en större förståelse för respondenten. Genom detta fick respondenterna möjlighet och utrymme att uttrycka sig relativt fritt.

För att alla respondenter skulle få möjlighet att uttala sig i alla frågor och för att de inte skulle påverkas av varandra valde vi att göra enskilda intervjuer. Fördelar med intervjuer är att det kräver relativt lite utrustning och att det är hög svarsfrekvens. Även respondentens djup är värdefullt då frågorna kan följas upp och mer utförliga svar kan fås. Intervjuer är även i viss mån terapeutiska och kan vara givande även för respondenten (Denscombe, 2010). Bjørndal (2005) uttrycker ytterligare fördelar med intervjuer som att de ger möjlighet för intervjuaren att upptäcka detaljer. Bjørndal menar även att intervjuer genom samtal skapar förståelse för den intervjuades perspektiv i och med att samtalet kan vara det bästa sättet att ta del av en annan persons upplevelser och tankar. Nackdelar med intervjuer är att det är tidskrävande och att det kan vara svårt att uppnå objektivitet. Respondenten kan även känna sig hämmad i intervjusituationen, till exempel av att intervjun spelas in. Dock blir de flesta respondenterna mer avslappnade efter en kort stund (Denscombe, 2010).

En annan nackdel som kan finnas med ljudupptagning under intervju är att den värdefulla icke-verbala kommunikationen förbises (Denscombe, 2010). Stukát (2011) menar att det ibland kan vara till fördel att vara två personer som intervjuar, då personerna kan välja att fokusera på olika saker. Dock kan respondenten känna sig obekvämt av att utfrågas av två personer. Vi valde att båda två vara med under samtliga tillfällen, men tänkte i förhand noga över vår placering i förhållande till respondenten. Till exempel valde vi att undvika att sitta båda två på samma sida mitt emot respondenten för att den skulle känna sig mer avslappnad och inte uppleva sig överrumplad. Den ena svarade för att ställa frågorna under intervjun, medan den andra kontrollerade ljudinspelningen samt antecknade icke-verbala kommunikation. Varje intervju inleddes med att vi berättade om syftet med studien, hur vi har valt att lägga upp intervjun, fick bekräftelse på att intervjun skulle spelas in samt att informationen skulle behandlas konfidentiellt och att intervjun när som helst kunde avbrytas. Vi valde dessutom att delge respondenterna hur vi definierar samlärande. Detta gjordes för att respondenterna skulle känna sig trygga och bekanta med begreppet.

### 3.2 Urval

När vi skulle välja ut vilka som skulle delta i studien valde vi att göra ett systematiskt urval (Stukát, 2005). Detta innebar att vi utifrån en lista på en lite större kommuns samtliga f-5-skolor valde ut var tionde skola och kontaktade rektorerna via e-post. Tyvärr var de få svar vi fick tillbaka nekande, så vi fick göra en vändning i urvalsprocessen. Följden blev ett bekvämlighetsurval som enligt Denscombe (2010) innebär att de första som finns till hands väljs ut. På grund av bristande tid och ekonomiska förutsättningar var detta urval det rimligaste. Trots förutsättningarna strävande vi efter att få så bred spridning som möjligt gällande skolornas geografiska läge så väl som lärarnas undervisningserfarenhet.

Deltagarna i studien består av tio lärare med utbildning och erfarenhet av arbete i klasser med barn i årskurs f-5. De har varit verksamma inom skolan i olika många år och arbetar nu på fem olika skolor med mellan 100-500 elever som ligger i två olika kommuner, en lite större och en lite mindre. Detta med undantag för en deltagare som sedan en kortare tid inte längre är verksam som lärare. Nio intervjuer genomfördes som planerat, men till följd av olyckliga omständigheter fick en av respondenterna förhinder. På grund av tidsbrist fick respondenten intervjufrågorna skicka till sig via e-post.

### 3.3 Databearbetning och analysmetod

Efter att intervjuerna genomförts transkriberades dem. Sedan utgick vi från Lantz (1993) beskrivning av kvalitativ analys. Lantz (1993) menar att en kvalitativ analys innebär att inte bara sammanfatta vad respondenterna har sagt utan att analysera och reflektera kring fenomenet. Genom att skriva ut transkriberingarna och läsa utskriften flertal gånger kunde vi sammanställa och se mönster och olikheter mellan respondenterna. Enligt Westlander (1993) kräver kvalitativa analyser att uppmärksamhet riktas på de eventuellt olikartade uppfattningarna. Efter detta jämfördes resultatet med den forskning och de teorier som vi använde oss av i litteraturdelen.

### 3.4 Reliabilitet och validitet

Då vi valt att genomföra en kvalitativ studie kan vi, enligt Denscombe (2010), inte räkna med någon fullständig reliabilitet. Det för att studiens resultat är subjektivt samt mäts av oss som gör studien. I vår genomförda studie hade vi till stor del färdiga frågor till respondenten vilket medförde subjektivitet, att vi dessutom valde att intervjua ett begränsat antal respondenter bidrog även till detta. Denscombe (2010) menar även att studiens validitet ska kontrolleras genom en försäkran om att det som ämnades undersökas i studien faktiskt undersöktes. Rubriker ska, enligt Denscombe, ses över så att de är väl utvalda och tydligt redovisade. Detta anser vi har uppfyllts genom att vi har redovisat för hur undersökningen gått tillväga för att få en tydlig bild av lärarnas förhållningssätt till samt användande och utvärdering av användandet av samlärande.

### 3.5 Etiska ställningstaganden

Denscombe (2010) menar att det är viktigt att respondenterna får ta del av undersökningens syfte, en försäkran om att allt material kommer att behandlas konfidentiellt samt får ge en bekräftelse på att diskussionen kommer att spelas in. Enligt Stukat (2005) finns det krav på att fyra etiska principer i arbetet med undersökningar följs. Dessa fyra principer är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att respondenterna i undersökningen får ta del av syftet med forskningen samt vilken del deras deltagande utgör och vilka villkor de har (Vetenskapsrådet, 2002). Samtliga av våra respondenter fick missivbrev som i förhand skickades ut samt ett förtydligande innan intervjuens start att de ställde upp på egna villkor och när som helst kunde avbryta intervjun eller låta bli att svara på frågor. De fick därmed ta del av syftet med arbetet samt vilket del av det som de själva utgjorde vilket innebär att informationskravet uppfylldes.

Enligt Vetenskapsrådet (2002) innebär nästa krav, samtyckeskravet, att deltagarna i studien ställer upp på egna villkor, alltså frivilligt. Då respondenterna blev tillfrågade och själva fick ta beslut om sin egen medverkan samt information om att de när som helst kunde välja att avbryta intervjun uppfylldes samtyckeskravet.

Vetenskapsrådets (2002) konfidentialitetskrav syftar till att vi som genomför studien har tystnadsplikt och att personuppgifter lagras på ett sådant sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Detta krav tillfredsställs genom att allt material från intervjuerna, såväl ljudfiler som anteckningar, förstörs efter arbetets slut samt att inga uppgifter som kan leda till att möjliggöra spårning av respondenterna uppges.

Den fjärde etiska principen behandlar, enligt Vetenskapsrådet (2002), nyttjandet av de insamlade uppgifterna och innebär att dessa endast får användas till denna forsknings ändamål. Genom att intervjuerna inte kommer att användas till något annat än just det här arbetet uppfylls även nyttjandekravet.

## 4. Resultat

Nedan redovisas resultatet av intervjuerna utifrån rubrikerna förhållningssätt, tillämpning och upplevelser. I blockcitaten har vi valt att benämna respondenten för NN och oss själva för MM.

### 4.1 Förhållningssätt

I resultatet av lärarintervjuerna kan vi urskilja två förhållningssätt till samlärande; ett verksamhetsbaserat perspektiv och ett elevperspektiv. De lärare som har ett elevperspektiv betonar antingen barnens kunskapsmässiga eller sociala utveckling.

#### 4.1.1 Ett verksamhetsbaserat perspektiv

Lärare som har ett verksamhetsbaserat perspektiv framhåller samlärandets praktiska funktion. En av de främsta fördelarna med samlärande upplever de är att det underlättar mycket i den praktiska verksamheten. Det besparar läraren mycket tid om barnen kan hjälpa och förklara för varandra istället för att läraren måste förklara samma sak flera gånger. *”Rent praktiskt... det underlättar för mig (...) ... vi har ju 25 elever och man är ensam då är det bara bra om de hjälper varann (skratt)”*. En annan lärare förklarar hur hon vid flertaliga tillfällen väljer att instruera ett barn i ett arbetsmoment och sedan uppmanar barnet att förklara detta vidare.

#### 4.1.2 Ett elevperspektiv

Lärare som har ett elevperspektiv ser barnens vinningar i första hand och ser inte samlärande som något tidsbesparande för dem själva. De beskriver att de använder sig av samlärande för att det i första hand är bra för barnen. Utifrån lärare med ett elevperspektiv på samlärande kan vi se två tydliga uppfattningar om vad samlärande i första hand gynnar. Vissa betonar den kunskapsmässiga utvecklingen medan andra huvudsakligen lägger fokus på barnens sociala utveckling.

De lärare som framhåller barnens kunskapsmässiga utveckling i samlärandet menar att samlärandet är ett sätt för läraren att bedöma och få syn på vad varje barn kan. Genom att barnet får sätta ord på sin kunskap gynnas såväl den som lär ut som den som lär sig.

MM: Vilka fördelar upplever du med samlärande?

NN: (kort paus) Först då, som jag sa, att dom lär av varandra. Men också som lärare, för min egen del, är ju det, ja det är ju jättebra... som vi gör nu typ spelar in, att man spelar in hur dom tänker, hur dom förklarar för varandra. Man får ju syn på vad dom kan när dom förklarar för en annan elev, jag menar att förklara för mig är ju en helt annan sak än att dom sitter tillsammans och klurar. Och dom stunderna, då kan jag bara sitta och njuta, det är fantastiskt!

Lärare som betonar den sociala utvecklingen menar främst att det i samhället idag inte är viktigast att kunna rabbla faktakunskaper och framhåller istället vikten av att kunna jobba i grupp. De upplever att samarbetsförmåga är det som efterfrågas i samhället och på arbetsmarknaden idag. *”... allt prat runtomkring i samhället om social kompetens, man måste kunna samarbeta och det är viktigare än betyg...”*. De betonar även hur viktigt det är att lära sig arbeta med alla typer av människor och inte bara med sin bästis.

Det är klart att det är skönt om man kan spräcka upp den tryggheten och dom kan bli trygga med flera och känna att 'jag behöver inte känna dig så väl men att vi kan jobba ihop'. Mm. Ja. Och sen också få den här förståelsen 'ja men jag är bra på att rita, du är bra på att skriva och ja, vi kompar ihop' Så man inte är så ängslig i sin egen lilla värld liksom.

Lärarna anser det viktigt att barnen kan acceptera och utnyttja varandras olikheter och egenskaper och se det som en tillgång, därför att de i framtiden inte kommer att kunna välja vilka de ska arbeta med.

## 4.2 Tillämpning

Detta avsnitt handlar om hur lärarna uppger att de använder sig av samlärande.

### 4.2.1 Gruppkonstellationer

Ett genomgående tema i intervjuerna är att samlärande oftast är något som sker spontant i klassrummet. En uppfattning som finns är att det spontana samlärande gynnas av att barnen sitter i grupper om fyra-fem stycken eller parvis två och två. Då kan de snabbt fråga någon som de sitter bredvid om hjälp. Lärarna menar att de själva snabbt och på ett naturligt sätt kan använda sig av dessa grupper om de vill att barnen ska diskutera något. En annan uppfattning är att barnens placering inte är betydande för samlärandet. Det viktigaste, menar de, är istället tillgång till avskilda platser så som gruppum, samt möjligheten att snabbt kunna möblera om i det egna klassrummet. Trots det är lärarna överens om att barnen bör sitta i grupper och inte var och en för sig själv. Vissa lärare påpekar att en del barn kan behöva en enskild plats av särskilda skäl, och då accepteras detta.

När det gäller det planerade samlärandet i form av till exempel grupparbete finns det ett flertal faktorer som lärare lyfter som väsentliga. Lärare menar att det hela tiden måste finnas en tanke och ett syfte med ett grupparbete. Ibland ligger fokus på att träna just grupparbete, och då är det främst träningen på att lära tillsammans och att acceptera varandras olikheter som står i centrum. I andra fall har grupparbetet ett mer kunskapsinriktat syfte där barnen ska söka fakta, skriva, rita och redovisa. Det finns lärare som väljer att medvetet inte använda sig av grupparbete då de anser att barnen blir passiva, de skriver av varandra och inget samlärande sker.

Lärare beskriver hur de ofta ger barnen möjlighet att arbeta tillsammans i par. Här kan vi se en tydlig skillnad i hur lärarna organiserar vem som ska arbeta tillsammans med vem. Några lärare förespråkar att barnen skulle vara på samma kunskapsmässiga nivå, för att de ska kunna diskutera samma typ av problem och inte behöva jämföra sig med andra.

Och då brukar jag försöka tänka så det inte blir nån som är väldigt svag med nån som kan väldigt mycket så dom blir ojämna på så vis utan då försöker man ha någorlunda jämn... nivå...

Andra lärare betonar just fördelen med att barnen ligger på olika nivå. De menar att de helst sätter ihop ojämna barn för att både ett lågpresterande och ett högpresterande barn, eller ett yngre och ett äldre barn, vinner på att arbeta tillsammans.

... eftersom vi har haft åldersblandade klasser, vitsen med det tycker jag ju är just att man utnyttjar det här samlärandet, så jag brukar alltid placera en etta bredvid en årskurs två-elev hela de första månaderna så att dom liksom får ha den här möjligheten att få stöd och hjälp. Men då tänker man 'aha då blir årskurs två-eleven lidande och får ingen...' men det blir ett utbyte för dom ändå för dom får, ja det är ju så att när man lär... man lär ju sig av att kunna använda sin kunskap, kunna visa den för någon annan, kunna delge den till någon annan... då faller det på plats liksom...

Det finns även en uppfattning om att det bästa sättet är att sätta ihop barnen efter kön.

NN: I NO:n sätter jag dem ofta kön. Alltså kille-kille, tjej-tjej.

MM: Vad kan du se för fördelar då?

NN: Nu är... i den här gruppen så... jaaa... i den här gruppen så har jag ju väldigt framåt tjejer visserligen några stycken men annars så tycker jag att tjejerna gynnas av att inte ha en kille som styr och ställer.

MM: Jaha. Okej.

NN: Just i NO:n så upplever jag att killarna oftast är mer på och kan mer när man ska labba och sådär. Beroende på vad man jobbar med i NO:n, nu är vi där igen ja...

MM: Är det specifikt i den här klassen tycker du, eller är det liksom generellt?

NN: Generellt. Jag skulle säga snarare i den här klassen att det inte är riktigt så. Så att i den här klassen har jag en del starka tjejer som som... styr... så. Så att... men annars så tycker jag ofta att det är så generellt. Jobbar man till exempel med... med... med e-lådan som vi gjorde förra året så är det oftast killarna som kan... killarna kan oftast lite mer och då är dom på mer och så liksom tar dom över

#### 4.2.2 Läromedel och interaktiva hjälpmedel

Lärarna är överens om att samlärande är något som borde kunna användas i de flesta ämnen. Uppfattningarna går isär om inom vilka ämnen som samlärande är enklast att använda sig av. En del lärare menar att kärnämnen är särskilt svåra att få in samlärande i då de upplever att det är mycket individuellt arbete där. Ett ämne som flera lyfter som problematiskt är svenska. De menar att det visserligen finns mycket potential i svenskämnet, men att många moment i svenska sker individuellt.

... och en del av kommunikation är ju skriftlig kommunikation... och där kanske man kanske man..just den biten kanske är att man jobbar mycket själv för att träna upp sin egen skriftliga förmåga, för det kanske är svårt att göra i grupp..tänker jag. Så det är väl en del jag kan tänka att... där blir det mycket individuellt... mmm

En del lärare menar att det är enklast att få in samlärandet i samband med ett temaarbete eller i ett större arbetsområde som till exempel om stenåldern. Då kan barnen jobba i olika grupper och ansvara för varsin del.

Det finns en bild hos lärare att matematik är ett särskilt tacksamt ämne vad beträffar samlärandet. Framförallt gäller det problemlösning som ofta och gärna sker grupp- eller parvis. Det finns en vilja hos lärare att våga släppa matematikböckerna och arbeta mer med praktiskt material och diskutera matematik mer än de gör idag. De menar att barn gärna spontant går och plockar med praktiskt material och visar för varandra, vilket anses gynna samlärande. De menar att barnen lär sig mer i matematiken av att jobba praktiskt och i grupp än att sitta enskilt och arbeta i läroboken. Läromedel ses främst som hindrande men andra hjälpmedel kan verka gynnande för samlärandet. Lärare lyfter Smart Board som ett bra diskussionsunderlag att använda i alla ämnen. Uppfattningarna går dock isär huruvida Smart Board faktiskt främjar samlärandet eller är enbart ett värdefullt verktyg som kan variera undervisningen. De lärare som har Smart Board är överens

om att barnen känner entusiasm och blir motiverade i samband med Smart Board-användningen.

### 4.3 Upplevelser

Lärare beskriver att samlärande är gynnsamt för alla barn. Barn kan förklara saker för varandra på en nivå som är deras egen. De har liknande erfarenheter och sitter i samma situation vilket underlättar förståelsen. Dessutom kan de lära av varandra enbart genom att betrakta hur någon annan gör. Det finns en bild av att barnen har lättare att ta till sig av varandras kunskap och att denna inläring ger större effekt än när läraren ska förmedla något. Både barnet som förklarar och barnet som lyssnar och tar in gynnas av samlärandet. Den som lyssnar kan ta till sig av kunskapen och den som förklarar befäster sin kunskap genom att sätta ord på den. Barnen lyfts även av att känna att de kan något. *"... samlärande gynnar väl dom andra barnen också för dom förstärker ju sitt eget och får större självkänsla, ju mer man kan hjälpa någon desto starkare blir man ju"*. En nackdel som lärarna upplever i en situation likt den ovan är när ett barn bara säger svaret istället för att förklara hur den tänker. En annan svårighet kan vara att alla inte vill dela med sig av hur de tänker. De här barnen kan känna att *"... det här vill inte jag, jag vill inte ha någon som sitter och frågar mig eller jag vill inte ha någon att berätta för.. jag vill själv, jag vill klara mig själv"*. Lärarna upplever dock generellt att barn menar att det är roligare att arbeta tillsammans. När de arbetar tillsammans känner de inte samma prestationsångest som när de arbetar själva. Lärarna menar att barnen vågar mer när de arbetar tillsammans men att risken också finns att några får göra allting medan andra blir passiva och bara skriver av i efterhand.

Det finns en uppfattning hos lärare att samlärande inte är något som alltid bör användas. Lärare är positiva till att barnen hjälper varandra men inte att de hela tiden är beroende av någons hjälp. Lärarna menar att det vill se vad varje barn kan själv och när barnen arbetar mycket tillsammans kan det vara svårt för läraren att veta exakt vart varje barn befinner sig i sin kunskapsutveckling. Därför är samlärande i synnerhet inte tillåtet i provsituationer.

#### 4.3.1 Arbetsro

Arbetsron är något som lärarna lyfter i diskussionen om hur samlärande fungerar i praktiken. Det finns uppfattningar om att samlärande många gånger blir stökigt, högljutt och inger en känsla av kaos. Här kan vi se två skilda uppfattningar angående arbetsron. En del bekänner att det är de själva som har svårt att hantera situationen när barnen pratar mycket och blir för entusiastiska. Andra lärare uttrycker att det i första hand är barnen som störs av den bristande arbetsron och att de inte kan organisera sina intryck.

MM: När du säger att det blir rörigt, att du upplever att det blir rörigt när eleverna lär av varandra, är det liksom deras bild då eller upplever du också att det blir rörigt?

NN: Nä, rörigt. Jag gillar den typen av röring (förställer rösten) röring, röring.. (skratt). Den röran! Den röran gillar jag, ehm. Men att dom upplever det.

En lärare hade reflekterat över den bristande arbetsron i klassrummet och bestämde sig då för att sätta skärmar mellan borden. Barnen sitter i grupper om fyra och skärmarna delar av så att barnen fortfarande har ögonkontakt med den som de sitter

mitt emot, men skärmarna är ett sätt att minska ljudnivån. Hon upplever att detta har fungerat.

När barnen arbetar tillsammans kan lärarna ibland uppleva att de pratar om andra saker än det som var lärarens tanke från början. Lärare menar att det är skillnad på prat och prat. Prat om vad som ska göra på kvällen eller på rasten är oväsentligt för lärandesituationen, och förekommer lätt när barn som är bra kompisar ska arbeta tillsammans. Vi kan även hitta en motsägelse till detta i intervjuerna då lärare menar att det viktiga är att det sker ett utbyte överhuvudtaget.

NN: Det är klart att man får nog kolla dom liksom så att dem inte sitter och jobbar var och en bara fysiskt sitter bredvid varann men att inget utbyte eehh..språkligt eller med diskussioner eller nånting. Det kan, det får man nog kolla. Att inte två tystlåtna elever ba sätter sig ner och gör sin grej och inte har nån kontakt. Nä det får man nog kolla. Mm. Det tror jag

#### 4.3.2 Medvetenhet

När vi avslutade intervjuerna var det flera lärare som uttryckte en insikt om att de tycker att samlärande är väldigt bra och att det är något som de skulle vilja använda sig mer av än vad de gör idag.

NN: Ja men det var roligt. Jag kom ju på mig själv nu att det är ju egentligen så man skulle vilja göra men jag känner ju och det ser du ju också här... man har ju dom här och gå efter ja... (skratt).

Det finns flera faktorer som gör att samlärandet inte blir av i så stor utsträckning som lärarna önskar. Tidspress är en sådan faktor, samt att lärarna känner sig pressade att alla barn ska nå målen.

NN: Sen har vi lite omvärldens krav jag menar föräldrarna vill veta exakt och vi har hårdare styrning nu med nationella prov och så, att man ska ha åstadkommit saker som lärare och då kan det tyvärr gå tillbaka mycket till det här att man måste stå som klasslärare för mycket och förmedla.

## 5. Resultatanalys och Diskussion

Nedan redovisas metoddiskussion, resultatanalys och resultatdiskussion.

### 5.1 Metoddiskussion

Vi anser att vårt metodval fungerade bra med tanke på studiens syfte. Intervjuerna gav fördelar som hög svarfrekvens och möjlighet till följdfrågor. Det fungerade smidigt med utrustningen, vi använde oss av ljudinspelning som var enkel att sköta och ta med sig. Dessutom hade vi följt Denscombés (2010) råd att pröva utrustningen i förhand så att allt fungerar, tänka på att ha tillgång till en pålitlig strömkälla samt tillräckligt med minne. Dock kunde vi här uppleva en nackdel, vilken Denscombé också lyfter, som är att respondenter kan känna sig hämmade som i detta fall av att bli inspelade. Lyckligtvis fick vi en känsla av att respondenternas uppvisande tendens på hämningar, en bit in i intervjun, avtog. Vi var även förberedda på detta i och med att Denscombé beskriver att respondenter till en början kan känna sig hämmade men att majoriteten blir avslappnade efter en kort stund. Ett starkt skäl till att vi valde att använda oss av ljudinspelning istället för att använda oss av videokamera var att vi,



liksom Denscombé, såg denna som en större störning och hämningsrisk under intervjusituationen. Det som en videokamera hade kunnat tillföra är dock de icke-verbala uttryck som sker i kommunikationen under en intervju. Men dessa uttryck kunde vi fånga upp i och med att vi valde att båda två medverka under intervjuerna.

Att vi båda valde att närvara under intervjuerna gav oss möjlighet att dela upp arbetsuppgifterna, den ena av oss kunde fokusera på respondenten och ställa frågorna medan den andra kunde anteckna, iaktta icke-verbal kommunikation samt kontrollera ljudinspelningen. Att vi i förhand bestämde oss för att närvara båda två var något som vi var väldigt tacksamma över. Vi kunde efteråt diskutera intervjuerna med varandra och upptäckte att vi många gånger upplevt olika saker. Den icke-verbala kommunikationen som iaktogs underlättade vår tolkning i transkriberingsarbetet.

En av intervjuerna kunde tyvärr inte genomföras som planerat. På grund av tidsbrist valde vi att e-posta intervjufrågorna till respondenten. I efterhand kan vi konstatera att den intervjun på grund av detta inte gav lika utförliga svar som de andra intervjuerna. Vi tappade bland annat möjligheten att kunna ställa de värdefulla följdfrågorna samt att studera icke-verbal kommunikation.

Vi var tacksamma för att vi valde att definiera begreppet samlärande för respondenterna. Många var ovana vid begreppet, men efter att vi definierat det blev de mer avslappnade och vi upplevde att de kände att de kunde tillföra något. Denscombé (2010) menar att den första frågan i intervjun är betydande för att få respondenten att slappna av, därför behöver det vara en lätt fråga som respondenten kan ha någon uppfattning om. Vi valde att inleda med en öppen fråga som lyfte att det var respondentens erfarenheter som står i centrum. Bjørndal (2005) menar att så öppna och icke-ledande frågor som möjligt bör användas för att inte uttrycka omedvetna förväntningar. Vi valde således att använda oss av öppna frågor. Till de frågor vi ställde lade vi även till uppföljningsfrågor för att, som Bjørndal (2005) uttrycker, säkerställa att vi tog tillvara på att få ut så utförliga svar möjligt. För att sedan avrunda intervjun och ge respondenten extra utrymme att få uttrycka sig fritt avslutades intervjun med en fråga om de ville tillägga något eller om det fanns något av det som de sagt som de ville utveckla eller lyfta. På så sätt fick de möjligheten att påpeka eventuella punkter som inte kommit upp vilket Denscombé (2010) även lyfter. Denscombé tycker att ett tack för deltagandet bör ges till respondenten efter avslutad intervju, detta var något som föll sig helt naturligt för oss och blev en bra avslutning.

Efter att ha transkriberat skrev vi ut materialet. Enligt Lantz (1993) rekommendationer tog vi en utskrift åt gången och läste igenom i sin helhet och skaffade oss en större förståelse för hela intervjun. Därefter läste vi varje intervju ytterligare ett antal gånger för att ta fasta på enskilda teman och mönster utifrån våra forskningsfrågor, som vi även valt att organisera resultatdiskussionen utifrån. Till en början fanns en viss skepsis till detta hos oss då vi tänkte oss att det, som Denscombé (2010) också skriver, är ett tidskrävande arbete. Vi sökte oss bland annat till Stukát (2005) som uttryckte att en tidssparande metod vid undersökningar kan vara att endast transkribera vissa delar som anses behandla det väsentligaste. Dock valde vi efter övervägandet att transkribera allt material. Transkriberingsprocessen tog visserligen tid men vi känner oss övertygade om att det var värt tiden. Genom transkribering synliggjordes mönster och teman i intervjuerna. Det öppnade även

upp för saker som vi inte lagt märke till under intervjutillfället och gjorde det lättare att jämföra intervjuerna med varandra. Dessutom utgjorde transkriberingarna en trygghet för oss att kunna gå tillbaka till under det fortsatta arbetets gång. Bjørndal (2005) beskriver också att transkribering, trots att det är tidskrävande, för med sig många fördelar. Bland annat nämner Bjørndal i fråga om intervjuer som spelas in att den som intervjuar har en bättre närvaro i samtalet i jämförelse med om inspelning inte sker och intervjuaren behöver anteckna.

Urvalet av respondenter till vår studie tog vändning från att ske som ett systematiskt urval till att bli ett bekvämlighetsurval. Även om bekvämlighetsurvalet från början inte var något val vi övervägde utan fick bli en nödlösning vill vi ändå betona hur tillfreds vi blev med det. Bekvämlighetsurvalet ledde i vår studie till att vi breddade vår geografiska spridning från en kommun till två och att variationen på respondenternas utbildning samt skolornas elevantal breddades. Detta var något som vi inte tänkt oss att ett bekvämlighetsurval skulle föra med sig, om vi hade vetat det är det möjligt att det hade varit en övervägande chans att vi hade valt den som urvalsmetod redan från början.

Något som inte går att frånkomma med metodvalet intervju, och som Denscombé (2010) beskriver som en nackdel, är den så kallade intervjuareffekten. Det innebär att människor då de blir intervjuade säger skiljaktigheter mot vad och hur de gör i praktiken. I vårt metodval diskuterade vi huruvida vi skulle nöja oss med att intervju respondenterna eller om vi dessutom skulle genomföra observationer. Vi kom fram till att syftet, och forskningsfrågorna, i vår studie fokuserade på hur lärare förhåller sig till, hur de beskriver att de använder och hur de upplever att det fungerar med samlärande. Därför är tillvägagångssättet och agerandet i den praktiska verksamheten inte av intresse för oss just i denna studie. Något annat som kan påverka intervjun är att det kan vara svårt att uppnå objektivitet om tillförlitligheten är bristfällig (Denscombé, 2010). Vi kan här inte blunda för omständigheter som att respondenten kan ha blivit påverkad av vår närvaro vilket skulle kunna ha inverkan på svaren som gavs. Bjørndal (2005) utvecklar att den intervjuade kan bli påverkad av den som intervjuar men att en medvetenhet om denna felkälla kan undvika och begränsa detta. Vi upplevde generellt goda atmosfärer och avslappnade sinnesstämningar under samtliga intervjutillfällen som vi hoppas har kunnat minska, begränsa och undvika denna risk.

## 5.2 Resultatanalys och Resultatdiskussion

Vi anser att resultatet från våra intervjuer besvarade våra forskningsfrågor. Den här delen kommer därför struktureras med forskningsfrågorna som utgångspunkt.

### 5.2.1 Lärarnas förhållningssätt till samlärande

Vi kan urskilja två tydliga förhållningssätt till samlärande. Det finns lärare som främst betonar samlärandets praktiska funktion i verksamheten och lärare som huvudsakligen framhävde samlärande för att det är bra för barnen. Av de lärare som betonar samlärandet för barnens skull kan vi se att en del tycker att det är främst kunskaper som står i centrum i samlärandet, medan andra betonar den sociala utvecklingen främst. Samlärande kan ha både en kunskapsmässig och en social funktion. Runesson i Lendahls & Runesson (red. 1995) menar att grupparbete både kan ses som ett mål i sig, och som ett medel för barnens kunskapsmässiga

utveckling. Vi anser att grunden till ett framgångsrikt samlärande med kunskapande i centrum bygger på att barnen först har fått erfara samlärande där fokus har lagts på att träna sociala förmågor i ett socialt samspel. Utan denna grund kan läraren inte förvänta sig ett effektivt samlärande, eftersom barnen inte har lärt sig hur arbete i grupp går till. Williams (2006) anser att barns samlärande kan ses som en av skolans viktigaste uppgifter då det kräver att de demokratiska värdena synliggörs.

Vi ser en problematik i om läraren får en alltför praktisk syn på samlärande. Läraren spelar trots allt en central roll. Williams (2006) betonar den vuxnes roll som betydande för barns samlärande. Den vuxne har en viktig roll att visa på mångfalden av barns tankar, menar Williams, och med detta i åtanke anser vi att det är väsentligt att den vuxna är aktiv i samlärandeprocessen.

### **5.2.2 Lärarnas beskrivningar om användning av samlärande i den praktiska verksamheten**

Lärare beskriver att samlärande är något som oftast sker i spontana situationer, att barnen helt enkelt hjälper och förklarar för varandra. Detta spontana samlärande upplever lärare gynnas av att barnen sitter placerade i grupper om cirka fyra stycken, och det är också något som Strandberg (2006) instämmer med. Om barnen sitter för sig själva och tittar rakt fram på läraren uppmuntras inte kommunikation barnen emellan, men om barnen sitter tillsammans i smågrupper skapar läraren förutsättningar för att samlärande ska kunna ske. En del lärare lyfter vikten av att låta en del barn med särskilda behov få en enskild plats i klassrummet. Detta är något vi har förståelse för. Dock vill vi poängtera att vi anser att det är av största vikt att det finns möjligheter för dessa barn att samspela med andra när de vill, orkar och kan. Det kan handla om att ge förutsättningar i form av extra utrymmen så som runda extrabord i klassrummet. I Lgr 11 uttrycks det att ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Utbildningsdepartementet, 2011, s.8) och detta anser vi vara ett sätt att möjliggöra för detta. Enligt Åberg och Taguchi (2005) talar rummet till barnen och berättar vad som förväntas ske i rummet. Genom att skapa extra ytor och ge tillgång till praktiskt material ges förutsättningar och möjligheter till samlärande. Lärare menar att barnen spontant går och plockar med praktiskt material och att detta gynnar samlärande, eftersom de visar och förklarar för varandra.

När samlärandet är organiserat finns ett flertal uppfattningar om hur par och grupper ska sättas ihop. En del lärare uttrycker att det bästa är att barnen arbetar med någon som ligger på samma kunskapsnivå som de själva, för att de inte ska känna sig underlägsna. Vi menar att det kan finnas många vinster av att låta barn få arbeta i olika konstellationer, och att det ibland kan vara givande att få diskutera med någon som är på samma nivå som en själv. Att låta barn som ligger på olika nivå arbeta tillsammans är också något som framkommer i intervjuerna. Lärarna menar att de medvetet väljer att placera ojämna barn med varandra, och att både barnen vinner på detta utbyte. Enligt Strandberg (2006) menar Vygotskij att barn i och med den proximala utvecklingszonen kan lära sig saker tillsammans med en duktigare kamrat eller vuxen, och att barnet senare kan lösa en liknande uppgift själv. Barnet som förklarar tvingas överföra sina tankar till tal och på så vis kompletterar ordet tanken.

En avvikande uppfattning hos lärarna är att det bästa sättet för barnen att lära tillsammans var att dela in dem efter kön så att tjejer arbetade med tjejer och killar

med killar. Läraren menar att tjejerna inte är så framåt och inte gynnas av att *”ha en kille som styr och ställer”*. Vi var inte beredda på att få detta gensvar och hade inte reflekterat över om kön kunde vara betydande för samlärandet. Williams (2006) menar att det i varje barngrupp utvecklas samtalsmönster och att en del blir mer aktiva i kommunikationen medan andra är mer tysta. Williams menar vidare att det är lärares uppgift att hitta modeller så att alla kan komma till tals och samspela med varandra. Den här läraren verkar ha slutat försöka få killarna och tjejerna att arbeta tillsammans, vilket vi tyckte var tråkigt att höra. I Lgr 11 (Utbildningsdepartementet, 2011) betonas att förväntningar som ställs på flickor och pojkar bidrar till att forma deras uppfattningar om vad som är kvinnligt och manligt. Det kan finnas vinster i att ha könshomogena grupper, men att alltid dela in barnen efter kön anser vi i det här fallet sänder ut signaler till barnen att tjejer är tysta och att killar är drivande, och inte kan arbeta tillsammans.

Matematik är ett ämne som lärare uppger att de arbetar mer praktiskt i än andra ämnen. De gör kopplingen att barn lär sig mer på att få arbeta med praktiskt material och att detta gynnar samlärandet. Läroböckerna finns det en delvis negativ inställning till då de menar att barn inte lär sig lika mycket genom att sitta och arbeta självständigt i dessa. Partanen (2007) menar att även om barn kan tänka för sig själva så ska skolan inte uppmuntra individuellt arbete för mycket. Vygotskij menar att den viktigaste drivkraften i barns lärande är aktivitet (Strandberg, 2006) och detta överensstämmer med lärarnas reflektioner. Vi anser att många lärare önskar att släppa läroböckerna i större omfattning än de gör och att detta bygger på en rädsla att förlora tryggheten som en lärobok ger. Om läraren följer läroboken inger den en, kanske falsk, trygghet om att barnen kommer lära sig allt dem ska och nå alla mål. Vi anser inte att denna trygghet är befogad utan att nyckeln till kunskap ligger i att barnen får göra kunskapen till sin egen. Vygotskij hävdar att alla inre processer, det vill säga allt det barnet kan, har kommit ur yttre aktiviteter tillsammans med andra. När barn i samspel konstruerar kunskap tillsammans kan de vid ett annat tillfälle använda den tidigare vunna kunskapen (Strandberg, 2006).

### 5.2.3 Lärarnas beskrivningar om hur det fungerar

Lärarna upplever arbetsron som något som många gånger blir lidande. Ljudvolymen kan lätt bli hög och lärare beskriver hur de tycker att det är okej att barnen hjälper varandra så länge ljudnivån inte stiger för mycket. Då brukar de springa dit och försöka få ner ljudvolymen. En annan lösning beskrivs vara att sätta upp skärmar mellan eleverna för att dämpa ljudvolymen. Partanen (2007) menar att samlärande kan ge en ökad ljudvolym i klassrummet och att många lärare kan uppleva att arbetsron blir sämre. Detta beror på att så väl lärare som barn har en bild av hur barn ska sitta tyst och arbeta för sig själva. När denna norm bryts uppfattas det som något negativt. Vi anser att det är viktigt som lärare att våga tillåta att ljudnivån ibland stiger och förstå att detta inte nödvändigtvis behöver innebära sämre arbete i klassen. Som lärare måste man tänka till innan man tystar ner eleverna så att inte värdefullt samlärande hämmas. Vi ser därmed att de vuxna spelar en stor roll för samlärandets vara eller icke-vara. Williams (2006) bekräftar att de vuxnas attityder är en avgörande faktor för samlärandet. Det har att göra med vilka möjligheter som barnen ges att kommunicera med varandra och huruvida detta uppmuntras eller tystas ner. Lärarna var i regel positiva till att barnen pratade med varandra och hjälptes åt, men

menade att de fick vara uppmärksamma på om barnen pratade om något väsentligt för skolarbetet eller pratade om annat.

Att barnen hjälper varandra för mycket är inte önskvärt. Lärare uttrycker att det kan vara svårt att veta exakt vad varje barn kan, och därför är prov en sådan situation där barnen inte får hjälpa varandra. Enligt Strandberg (2006) menar Vygotskij att lärare inte bör försöka eliminera fusk utan istället uppmuntra till det, då det leder till ett lärande. Detta kan låta märkligt och kanske till och med något provocerande, men vi menar ändå att tanken är intressant och är nyfikna på hur mycket barn kan åstadkomma på ett prov tillsammans med andra. Lärare lyfter att barn tycker att samlärande är roligt och att de inte känner samma prestationsångest när det arbetar tillsammans med någon. Williams (2006) menar att när barn arbetar med kompisar uppnår de en känsla av lustfylldhet i sin vardag.

En annan uppfattning är att bedömning underlättas i samlärandesituationer. När ett barn förklarar för ett annat synliggör barnet sina kunskaper genom att sätta ord på den, och läraren kan utifrån detta bedöma var barnet befinner sig i sin kunskapsutveckling. Om samma barn skulle förklara samma sak för läraren skulle situationen bli annorlunda. Vi anser att detta kan bero på att när barn hjälper varandra sker det i ett naturligt sammanhang men när läraren ber ett barn förklara kan det uppleva prestationsångest eller liknande som kan ha hämmande effekt.

Lärare uttrycker att de upplever att samlärande generellt är något positivt och under intervjuerna utvecklades och synliggjordes deras tankar för dem. De beskriver även en önskan om att arbeta mer med samlärande men anser sig begränsade av såväl tid som föräldrarna och samhällets krav. Vi anser att lärare använder sig olika mycket av samlärande beroende på vilken barngrupp de har men att tid och krav på måluppfyllelse är bidragande faktorer.

### 5.3 Slutsatser

Vi upplever att lärarna i vår studie teoretiskt sätt tycker att samlärande är en bra metod för barns inläring. De lyfter otaliga fördelar med samlärande och talar varmt om det. En önskan finns om att ge samlärande större utrymme i undervisningen och att arbeta mer praktiskt, utan styrning av läromedel, för att exempelvis låta barnen diskutera olika fenomen. Lärarna är övertygade om att samlärande är ett effektivare sätt för barn att lära sig saker än när läraren själv ska förmedla kunskapen. Vi anser att anledningen till att lärare använder samlärande i olika utsträckning dels beror på vilken barngrupp de har samt deras egen attityd till samlärande. Men vi menar framförallt att det saknas kunskap om att samlärande är något som barn behöver träna på och upprätthålla. Samlärandet kommer inte att kunna utnyttjas som metod för kunskapsutveckling om det inte först har tränats socialt som ett mål i sig. Som lärare måste man skaffa sig en förståelse för detta och inse att samlärande är mycket givande, men kräver arbete.

### 5.4 Nya forskningsfrågor

Ett område för vidare forskning som skulle vara intressant att studera är huruvida genus är en betydande faktor för samlärande i den praktiska verksamheten. Påverkas

samlärandets kvalitétér av att arbeta i genushomogena grupper? Hur upplever barnen respektive lärarna ett sådant samlärande? Detta ämne uppkom under en intervju och var något vi inte hade ålagt någon djupare reflektion kring tidigare.

## **5.5 Pedagogisk relevans**

Enligt vår mening kan resultatet av denna studie kan vara till stor nytta både för oss själva i vår framtida roll som lärare samt för våra kollegor. Genom den här studien har vi blivit medvetna om samlärandets betydelse och vilka vinster som samlärande kan ge, om förutsättningar i form av en stimulerande och tillåtande miljö ges.

Samlärande är dock inte oproblematiskt vare sig för lärare eller barn. Barn måste få träna på samlärande i olika former och sammanhang, och den vuxna måste våga släppa kontrollen och ge barnen möjligheter att utvecklas och lära av varandra.

## 6. Referenser

- Bjørndal, C. R. P. (2002). *Det värderande ögat*. Stockholm, Liber
- Carlgren, I. (1999). Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I I. Carlgren (red) *Miljöer för lärande* (s. 9-29). Lund, Studentlitteratur.
- Carlgren, I & Marton, F. (2007). *Läraren av imorgon*. Lärarförbundets förlag.
- Denscombe, M. (2010). *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Studentlitteratur.
- Granström, K. (2003). Arbetsformer och dynamik i klassrummet. I Selander (red) *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning* (s. 223-241). Myndigheten för skolutveckling.
- Granström, K. & Einarsson, C. (1995). *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt*. Skolverket. Stockholm, Liber.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (1995). *Utvecklingspsykologi. Från foster till vuxen*. Natur och Kultur.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik*. Lund, Studentlitteratur.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. Bonniers.
- Runesson, U. (1995). Elever lär av varandra. I Lendahls & Runesson (red) *Vägar till elevers lärande* (s.75-90). Lund, Studentlitteratur.
- Ruuth, E. (1968). Inledning. I Piaget (1968) *Barnets själsliga utveckling*. (s. 1-6).
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken. Bland plugghästar och fusklappar*. Nordstedts Akademiska Förlag.
- Säljö, R. (2007). L.S. Vygotskij – forskare, pedagog och visionär. I Forsell (red.) *Boken om pedagogerna* (s. 109-132). Stockholm, Liber.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund, Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lgr 11. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Fritzes AB.
- Vetenskapsrådet (2011). *Forskningsetiska principer för humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 20120409 från [www.vr.se](http://www.vr.se)
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in Society*. London, Harvard University Press.
- Westlander, G. (1993). *Socialpsykologi. Tankemodeller om människor i arbete* (1993). Göteborg, Akademiförlaget.

Williams, P. (2001). *Barn lär av varandra. Samlärande i förskola och skola.* Akademiska avhandling. Göteborgs universitet

Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra – samlärande i praktiken.* Stockholm: Liber.

Åberg, A. & Lenz Taguchi, H. (2005) *Lyssnandets pedagogik.* Stockholm, Liber.

Åberg, K. (1997). *Bland stjärnor och syndabockar – om hur man skapar ett gott samarbetsklimat i klassrummet.* Ekelunds förlag AB.



# Bilaga 1

Missivbrev

## Hej!

Vi är två lärarstudenter, Josefin Andréasson och Ulrika Kårehed, som skriver vårt examensarbete vid Mälardalens Högskola. Under vår utbildning har vi utvecklat ett intresse för barns samlärande i t.ex. grupparbete och vill nu undersöka hur detta fungerar i den praktiska verksamheten. Vi vill därför intervjua 10 lärare som arbetar med elever i årskurs 3-5 på olika skolor i Västerås kommun.

Resultatet av intervjuerna kommer enbart att användas i utbildningssammanhang. Endast vi och vår handledare kommer ta del av de enskilda intervjuerna och resultatet kommer att behandlas konfidentiellt. Detta innebär att deltagarna i studien inte kommer att kunna identifieras av utomstående. Vi kommer anteckna samt spela in intervjuerna och efter transkribering kommer såväl ljudfiler som anteckningar att förstöras.

**Tack på förhand för din medverkan!**

Vid frågor kan du kontakta oss via e-post eller telefon.

Josefin Andréasson  
xxxxxxx@student.mdh.se  
XXX-XXXXXXX

Ulrika Kårehed  
xxxxxxx@student.mdh.se  
XXX-XXXXXXX

## Bilaga 2

### Intervjufrågor

#### *Bakgrund:*

Vad har du för utbildning?

Hur länge har du arbetat inom skolan?

Hur många elever går på skolan du undervisar på? (ungefär)

#### *Frågor:*

- Vad har du för erfarenheter av samlärande?
- Vilka fördelar upplever du med samlärande?  
Vilka nackdelar upplever du med samlärande?
- Är det några elever som kan få ut mer av samlärande än andra? (Varför, vilka?)
- Planerar du för samlärande eller sker det mer spontant? (Hur planerar du? Hur sätter du ihop grupperna? Använder du samlärande mer i särskilda ämnen?)
- Har det någon betydelse för samlärandet hur klassrummet är möblerat?
- Finns det några fysiska omständigheter som hindrar samlärande?  
Finns det några fysiska omständigheter som gynnar samlärande?
- Upplever du att samlärande får mer plats och värderas högre idag än tidigare, eller är det något som försvinner mer och mer till fördel för andra arbetsformer?
- Är det något som du vill lyfta om samlärande som inte har kommit upp genom frågorna?