

Högskolan i Halmstad
Sektionen för lärarutbildning
Lärarprogrammet

Störande elever eller samarbetande kamrater?

- En jämförelse av elevers sociala samspel i två olika miljöer, utomhus och inomhus.

Examensarbetet: Lärarprogrammet
Slutseminarium: 2011-01-12
Författare: Li Alyhr och Lina Svensson
Handledare: Claes Ericsson och Jonnie Eriksson
Medexaminatorer: Anniqa Lagergren och Lucia Christensen
Examinator: Anders Nelson

Abstract

Syftet med föreliggande studie är att undersöka om elever agerande skiljer sig beroende på vilken miljö de befinner sig i. Åtta elever videoobserverades i två olika miljöer, inne i klassrummet och ute på skolgården, vid totalt två lektionstillfällen. De redskap som användes i analysen var Michel Foucaults tankar kring subjektspositioner och makt. Vi kunde i analysen se att skolans makt genom miljön hade stor inverkan på elevernas sociala samspel. Det framkom även att subjektspositionen pojke och flicka spelade en stor betydelse. Pojkarna agerade olika beroende på miljön, flickorna däremot intog samma position, både inomhus och utomhus.

Nyckelord: genus, subjektspositioner, makt, utomhuspedagogik, klassrumsundervisning, socialt samspel.

Förord

I vår utbildning har vi båda kommit i kontakt med utomhuspedagogik som ett pedagogiskt redskap och blivit tillsagda att det är ett bra redskap att använda. Trots detta har vi inte erfarit att lärare ute i verkligheten använt sig av utomhuspedagogik i särskilt stor utsträckning. Detta gjorde oss intresserade av just utomhuspedagogik. Något annat som ligger oss båda varmt om hjärtat är det sociala samspelet i klassen som vi anser vara av yttersta vikt för en fungerande undervisning. Utifrån dessa variabler valde vi att titta närmare på hur samspelet fungerar i olika miljöer.

Examensarbetet har varit en lång och spännande resa och vi vill tacka våra handledare Claes Ericsson och Jonnie Eriksson för all bra coachning. Vi vill även tacka skolan och alla elever som villigt ställde upp för vår skull.

Li Alyhr och Lina Svensson

Innehållsförteckning

Abstract	2
Förord	2
Innehållsförteckning	3
1. Inledning	5
1.2 Syfte	6
1.2.1 Forskningsfråga	6
2. Metod	7
2.1 Vårt förhållningssätt	7
2.1.1 Subjektspositioner	7
2.1.2 Makt	8
2.2 Videoobservation som metod	9
2.3 Etik	10
2.4 Överförbarhet	11
2.5 Genomförande	11
3. En inblick i relevant litteratur	13
3.1 Utomhuspedagogik	13
3.2 Klassrumsundervisning	14
3.3 Pojkar och flickor	17
3.4 Socialt samspel	20
4. Analys	21
4.1 Våra lektioner	21
4.2 Samarbete ute men inte inne... ..	24
4.2.1 Ett fungerande samarbete ute	24
4.2.1.1 En jämförelse	26
4.2.2 Ett knaggligt samarbete	27
4.2.2.1 En jämförelse	29
4.3 Skolans makt	30

4.3.1 En jämförelse	31
4.4 Duktiga flickor och duktiga pojkar	31
5. Diskussion.....	34
5.1 Diskussion utifrån miljö	34
5.1.2 Stora rörelser och socialt samspel	35
5.2 Diskussion utifrån att vara pojke eller flicka.....	37
5.2.1 Normaliserade flickor.....	37
5.2.2 Sociala pojkar.....	38
5.3 Metod- och teordiskussion	39
5.4 Slutsats	40
Referenslista	42

1. Inledning

Under vår lärarutbildning vid högskolan i Halmstad har vi båda tagit del av en ny sorts pedagogik som vi snart ska ut och undervisa i. Pedagogiken benämns som utomhuspedagogik och det har talats fördelaktigt om den. Det är dock en motstridig syn vi sett när vi varit på praktik, då vi inte mött mycket utomhuspedagogik, som undervisningsmetod, trots att vi varit runt på flertalet olika skolor. Med anledning av det här har vi blivit intresserade av varför det är på det här viset och valt att titta närmre på en barngrupp i två olika lärandemiljöer, utomhus och inomhus. Vi har upplevt att lärare drar sig för att ha lektioner utomhus då lektionerna upplevs som stökiga och att lektionerna lätt svävar iväg till något annat än det planerade. Det är stor skillnad på att vara ledare i klassrummet mellan fyra väggar och att vara ledare utomhus. Det är svårare att få eleverna att hålla sig till uppgiften, då det finns mycket att undersöka utomhus, därför blir flexibiliteten viktig hos läraren (Brügge & Szczepanski, 2007).

Vi går mot ett mer stillasittande samhälle och därför blir rörelse och aktivitet något nödvändigt i framtidens skola (Brügge & Szczepanski, 2007). Utomhuspedagogik är ett av många områden där fysisk aktivitet och kunskap på ett naturligt sätt kan vävas samman. I läroplanen framhålls vikten av att öva upp elevers sociala kompetens och enligt läroplanen kan detta göras på ett naturligt sätt genom att arbeta i grupper (Skolverket, 1994). Brügge och Szczepanski (2007) menar att för att kunna uppnå läroplanens mål krävs en varierande undervisning där eleverna får träna sin sociala kompetens både inomhus och utomhus. Att träna sina sociala förmågor är i dag en viktig del av skolan, eftersom det dagliga livet är präglad av sociala samspel i möten med andra människor, så som att kommunicera med butikspersonal, läkare och busschaufför (Stensaasen & Sletta, 1997).

I läroplanen framhålls även vikten av olika arbetsformer för att främja elevers utveckling (Skolverket, 1994). Utomhuspedagogik är aktuellt idag men bör för den delen inte ta över den traditionella lärandemiljön, som klassrumsundervisning, utan bör fungera som ett komplement för att främja elevers sociala utveckling och ge dem mångsidiga lärandemiljöer och arbetsformer. Trots att många lärare idag ser det som positivt att bedriva undervisning utomhus finns det hinder som gör att det inte alltid fungerar, däribland för stora grupper, för få lärare, transport och ekonomi. En

annan svårighet som erfars, med utomhuspedagogik, är att eleverna upplevs som stökiga och okoncentrerade (Bergholm, 2006). Med bakgrund i ovanstående splittring tycker vi att gruppkonstellationer i olika miljöer är för dagens skola ett ytterst relevant forskningsområde och det är just därför vi kommer se närmre på detta i vår studie.

1.2 Syfte

Syftet med vår forskning är att undersöka elevers agerande i grupp i olika miljöer inom samma ämne och samma mål. De miljöer vi kommer se på är inne i klassrummet och ute på skolgården. Vi kommer studera elevernas agerande i grupp i de två olika lärandemiljöerna. Sedan kommer vi jämföra deras agerande i förhållande till miljön.

1.2.1 Forskningsfråga

Frågeställningarna lyder som följer:

- Hur förändras elevers sociala samspel i förhållande till lärandemiljön?
- Hur skiljer sig elevernas agerande beroende på om de är pojkar eller flickor?

2. Metod

I kapitlet nedan kommer vi beskriva de förhållningssätt vi utgått från i vår studie och vilka val vi gjort under studiens gång. Vi kommer även att redogöra för hur vi har gått till väga för att samla in och bearbeta datan till studien.

2.1 Vårt förhållningssätt

I den studie vi genomfört kommer vi utgå från Michel Foucaults tankar kring subjektpositioner och makt. Vi kommer att använda begreppen som redskap i analysen tillsammans med ett socialkonstruktionistiskt synsätt.

2.1.1 Subjektpositioner

Enligt Foucault är subjektpositioner individens identitet i den kontext individen befinner sig i. En individ har under en dag många olika subjektpositioner, allt från pappa, till chef, till resenär, till huse. Vilken subjektposition individen har, bestäms av vilken kontext denne befinner sig i, subjektpositionen ändras utifrån miljö och sällskap. Vi intar alltså inte subjektpositionen pappa på arbetet utan där har vi kanske subjektpositionen chef eller medarbetare. Flera subjektpositioner kan alltså intas under en och samma dag (Winther Jørgensen & Philips, 2000).

Positionen man eller kvinna är en position knuten till en kontext, nämligen till det samhälle vi lever i. Utifrån vilken position individen har här, vilket idag bestäms av vilket kön denna föds med, erbjuds individen senare varierande positioner. När två diskurser möts, vilket ofta sker, innebär det att det blir en krock mellan individen och dess subjektpositioner, individen splittras mellan olika positioner. Detta behöver inte vara ett problem om alla positioner samspekar. Gör positionerna inte detta blir subjektet (individen) överdeterminerat, det vill säga att det uppstår en konflikt av många motstridiga positioner (Winther Jørgensen & Philips, 2000).

I vår studie ser vi på elevers interaktion utifrån vilken miljö de befinner sig i. När vi såg på deras

interaktion utifrån en bestämd miljö blev det en självklarhet att använda Foucaults begrepp subjektspositioner, eftersom eleverna intar olika positioner beroende på miljö, samspel, makt och genus.

2.1.2 Makt

Makt är ett svårfångat begrepp som styr vår vardag. Makt, enligt Foucault, är det som bygger upp individers relationer till varandra och dessa maktförhållanden gör att vårt samhälle fungerar (Lindgren, 1991). Enligt Foucault är det väsentliga med makten inte vem som utövar den, utan hur den utövas. Makt är inte något individen har utan något den använder. Institutionen skolan skapar således inte makt, utan fungerar snarare som ett verktyg för makten, till exempel genom bordens och tavlans placering (Alvesson & Sköldberg, 1994). Makt genomsyrar hela vårt samhälle, i vårt arbete visar den sig i allt från institutionen skolan till det sociala samspelet mellan, i vårt fall, eleverna. Makten utövas med fina medel inte för att straffa utan snarare för att styra (Foucault, 1975/1987). I dagens samhälle, utövas makt med administrativa redskap och ett normaliserande samhälle, vilket strävar efter normalitet genom en växande övervakning. Vilket visar sig i skolan, dess väggar, salar och dess utseende och funktion vilket blir ett resultat av att på olika sätt utforma skolan efter behoven. Detta för att på bästa sätt kunna övervaka och använda lokaler och andra redskap så som bänkar, bord och tavla. Makt kan på detta vis uppfattas som något negativt, men vi ser det genom Foucault, som inte på något sätt menar att makt och disciplin ska ses som något negativt utan som en produktiv kraft (Foucault 1975/1987; Lindgren, 2003).

När vi skriver om makt i vår studie kommer det inte alltid att vara i en direkt mening. Det kommer dock framträda i analysen, i elevernas sätt att förhålla sig till varandra och skolan. Makt är som vi beskrivit ovan är en stor del av vårt samhälle och eftersom skolan inte är ett undantag från vårt samhälle påverkas denna i allra högsta grad av makt. Hela skolans kultur skapas av olika maktförhållanden, både från samhället utanför men även individer emellan. Av denna anledning ser vi det som ytterst relevant att titta på elevers interaktion utifrån ett maktperspektiv.

2.2 Videoobservation som metod

Syftet med vår studie är att ta reda på om elever agerande skiljer sig åt, sett utifrån vilken miljö de befinner sig i. För att få en rättvis bild av elevernas agerande ansåg vi att observation var den mest lämpliga metoden att använda, då Patel och Davidson (1994) menar att observationer är den metod som bäst lämpar sig för att samla in data kring olika sorters beteende i en kvalitativ studie. De menar att om forskaren i sin forskning väljer en datainsamlingsmetod som utifrån den ställda forskningsfrågan är relevant blir tillförlitligheten hög. Detta menar vi att vi gjort, då vi inte ser någon bättre metod för undersökning av beteende än just observation. Att säga att vi gör observationer är i sig rätt intetsägande då det finns många olika slags observationer att göra. Patel och Davidsons (1994) tolkning av en ostrukturerad observation innebär att forskaren i förväg har läst in sig på ämnet och funderat kring vilka som ska observeras och varför, för att därefter gå in med öppna ögon och titta på den insamlade empirin. Utifrån denna tolkning anser vi att vi har gjort en ostrukturerad observation.

Forskaren kan välja att vara känd eller okänd vid observationstillfället. Då vi skulle filma var en okänd roll praktiskt omöjlig. Ur etisk synpunkt är det även mer rätt att vara känd som observatör. Därför var det inte ett svårt beslut, utan båda var kända för eleverna. Forskare 1, vars praktikklass vi observerade, var deltagande i observationen medan Forskare 2 höll i filmkameran. Alltså fungerade Forskare 1 som en deltagande observatör och utifrån det såg vi på observationen som deltagande. När en deltagande observation utförs är det viktigt att observatören under en tid lär känna gruppen och att den naturliga miljön bibehålls så som den skulle varit även om observatören inte varit där (Denscombe, 2000). Eftersom Forskare 1 hade gjort två längre praktiker på utvalda här skolan, kände gruppen henne väl och hon gruppen. Hon visste alltså hur gruppen fungerar i normala fall, när inte Forskare 2 var där och filmade och kan därför intyga att de som spelas upp på filmen är det beteende som sker dagligen.

För att kunna jämföra eleverna i olika miljöer var det ett faktum att eleverna var tvungna att vara detsamma både inomhus och utomhus. En av nackdelarna med observationer är att de är väldigt tidskrävande (Patel & Davidson, 1994). Därför insåg vi tidigt att för många timmars film inte var

genomförbart för vår studie och valde därför enbart en klass, två lektioner, en utomhus och en inomhus. Det kunde inte heller vara för många elever då det är svårt att filma många elever samtidigt under en utomhuslektion. Klassens lektioner var även tvungna att passa in med våra scheman. Utifrån dessa kriterier valde vi den observerade klassen. Vi valde att göra ett bekvämlighetsurval vilket innebär att forskaren gör ett urval som är smidigt. När vi var färdiga med vårt urval hade vi skapat förutsättningarna för att kunna utföra vår observation. Den grupp vi valde att utföra studien på är en grupp bestående av 8 elever, 5 pojkar och 3 flickor, alla elever går i årskurs två.

2.3 Etik

När forskning bedrivs på individnivå är det viktigt att ta hänsyn till vetenskapsrådet forskningsetiska regler. På individnivå finns det fyra regler att förhålla sig till, vilka är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Alla dessa krav har vi innan vi gjorde vår studie tagit ställning till och sett till att följa. Samtyckeskravet innebär att de observerade måste ha möjlighet till samtycke angående medverkan i studien (Vetenskapsrådet, 2007). Detta gav vi elever och deras föräldrar möjlighet till genom att skicka hem ett brev som krävde målsmans underskrift, eftersom eleverna var minderåriga. Detta gav eleverna och deras föräldrar en chans att diskutera om de ville vara med i studien, för att sedan skicka tillbaka brevet till skolan. I brevet hem var vi noggranna med att tala om att eleverna kommer vara helt anonyma och att filmmaterialet endast kommer att användas till vår studie. Detta gjorde att vi uppfyllde nyttjandekravet, som innebär att uppgifterna om eleverna inte får nyttjas i andra ändamål än för just den studie vi gjort. Vi uppfyllde även konfidentialitetskravet genom detta, vilket innebär att all information angående eleverna kommer förvaras på ett sådant sätt att obehöriga inte har tillträde till materialet. Det kommer inte heller framgå i forskningen vilka de observerade är utan de kommer att vara helt anonyma. I och med att vi skickade hem ett brev där vi beskrev vår studie och vad vi skulle studera uppfyllde vi även informationskravet vilket innebär att elever och deras föräldrar har

rätt till information angående studien de kommer medverka i (Vetenskapsrådet, 2007).

Genom att föra en dialog med eleverna angående studien innan lektionens början kunde vi få eleverna att känna sig bekväma. Att eleverna känner sig bekväma med situationen anser vi vara viktigt då vi som lärare har ett maktövertag.

2.4 Överförbarhet

Att generalisera sin studie är nog så viktigt men trots det motsägelsefullt. I en kvalitativ studie är generalisering svårt och ordet överförbarhet används hellre (Denscombe, 2000). Vi är väl medvetna om att vår studie inte går att generalisera på alla elever i den svenska skolan, trots det är den inte oanvändbar. Det resultat vi kommit fram till går alldeles utmärkt att som pedagog själv tolka och på så sätt applicera i den mån pedagogen anser lämplig. Tanken med forskningen har aldrig varit att bilda en regel utan snarare väcka en tanke hos pedagoger som kan leda till framtida diskussioner kring elevers agerande i olika miljöer, något som vi hoppas att vi lyckats med.

2.5 Genomförande

Vi planerade de båda lektionerna tillsammans, tanken var att de skulle vara så lika som möjligt och utgå från samma mål (se bilaga 1 och bilaga 3). Kritik kan dock riktas mot att eleverna i lektionen inomhus var tvungna till en viss interaktion. Detta är dock något vi varit medvetna om och tagit hänsyn i till analysen. Efter att vi valt klass för observation blev det bestämt att Forskare 2, vars praktikplats vi inte befann oss på, skulle filma och att Forskare 1 som kände eleverna väl, skulle genomföra lektionerna. Vi ansåg inte att samspelet påverkades av att det var just hon som höll i lektionen, då det var hennes praktikplats och hon genomförde redan i princip alla lektioner med dessa elever, en lära-känn-afas hade alltså redan genomgått. Båda lektionerna genomfördes under en och samma dag vilket gjorde att precis samma elev kunde närvara vid de båda lektionerna.

När vi samlat in empiri från vår observation, satte vi oss ner tillsammans och tittade på filmen.

Första gången tittade vi på filmen tillsammans med helt öppna sinnen. Andra gången hade vi med oss papper och penna och antecknade var för sig de sekvenser vi ansåg speciellt viktiga utifrån de ställda frågorna och syftet. Där efter diskuterade vi igenom våra anteckningar. Utifrån filmen skrev vi sedan en grovtranskribering och utifrån denna grovtranskribering(se kapitel 4.) tog vi fram teman som var aktuella och intressanta för vår studie, utifrån våra frågeställningar och vårt syfte. Dessa teman(se rubriker kapitel 4. Analys) fyllde vi sedan med ett antal kortare mer detaljrika transkriberingssekvenser. Forskare 2 gjorde ett första utkast av alla transkriberingar för att få en utomstående syn på lektionerna. Efter detta gick vi gemensamt igenom transkriberingarna för att de skulle vara representativa för oss båda två och för studien. När detta var färdigt började vi med analysen, som vi skrev fram tillsammans. Vi har var för sig läst in oss på relevant litteratur, samt annan forskning och därefter skrivit de olika delarna i kapitlet *En inblick i relevant litteratur*, enskilt för att sedan omarbeta varandras delar och i denna omarbetning även ta del av den aktuella litteraturen. Detta för att behålla ett gemensamt språk genom hela arbetet. Vi anser att arbetet är lika representativt för oss båda.

3. En inblick i relevant litteratur

I kapitlet nedan kommer vi framföra relevant litteratur för vår studie, vi börjar med en genomgång av två olika lärandemiljöer. Detta följs sedan av en genomgång kring genus och socialt samspel.

3.1 Utomhuspedagogik

Utomhuspedagogik är inte ett nytt fenomen utan det har funnits i många århundraden. Pedagogiken har varit aktuell ända sedan Aristoteles ansåg att människan lär genom sinnen och erfarenheter av verkligheten. Efter honom har många av våra stora pedagogikforskare, som Ellen Key, Fredrich Fröbel och John Dewey, också förordat utomhuspedagogik. Något som dessa pedagogikforskare har gemensamt, angående utomhuspedagogik, är den egentliga kärnan i utomhuspedagogiken, det praktiska arbetet med verklighetsanknytning (Brügge och Szczepanski, 2007). Genom utomhuspedagogik tränas samarbete och social kompetens på ett naturligt sätt. Att träna sina sociala förmågor är i dag en viktig del av skolan, detta stärks inte minst genom läroplanen där det skrivs att ”Skolan skall sträva efter att varje elev känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra” (Skolverket, 1994, s. 9). Brügge och Szczepanski (2007) menar att en varierad undervisning, där eleverna får träna sin sociala kompetens både inomhus och utomhus är ett bra alternativ.

Grahn (2007) har i en av sina undersökningar kommit fram till att förskoleelever som vistas utomhus i en naturrik miljö utvecklas bättre både vad det gäller motorik men även förmåga att koncentrera och behärska sig. Att varje dag vistas utomhus i en naturrik miljö skulle då även kunna hjälpa elever att nå de mål och förmågor som läroplanen pekat ut som riktmärken för lärare att arbeta mot. Nordahl (1994) har i en undersökning kommit fram till att elever mellan 6-12 år anser att i skolan är det roligast med utomhusaktiviteter, aktiviteter som är självvalda och sociala aktiviteter utan någon inblandning av äldre elever eller vuxna. De anser också att det tråkigaste är att vistas inomhus, vara ensam och vara underkastad av vuxnas bestämmelser och normer. Vi kan utifrån detta dra slutsatsen att elever som vistas utomhus i en naturrik miljö inte bara arbetar på ett

effektivt sätt för att nå målen i läroplanen utan att de även gör det med lust och glädje, vilket läroplanen även förespråkar.

Enligt Bergholm (2006) råder det inget tvivel om att utomhusaktiviteter är en friskfaktor. Det är dock inte bara att vistas utomhus som gör att man håller sig frisk, utan även den fysiska aktivitet som medföljer när man befinner sig utomhus. Grahn (2007) kom även han fram till, i sin studie, att barn som är utomhus rör sig mer fysiskt och använder alla sina sinnen mer än de barn som är inomhus. Det spelar alltså ingen roll vilken utomhusmiljö barnen befinner sig i, de är fysiskt aktiva och använder sig av sina sinnen vart de än är utomhus.

3.2 Klassrumsundervisning

I stort sett på alla skolor i dagens Sverige är klassrummet en bas och utgångspunkt för både elever och lärare. Det är där samtal förs, uppgifter ges ut, lärandet sker och där det pedagogiska arbetet planeras och utförs. Även om det är mycket arbete och lärande som sker utanför klassrummet, som i bibliotek och datorsalar, är det ändå klassrummet eleverna och läraren återvänder till och utför lärandet i (Granström 2007). Hela skolbyggnaden kan ses som en miljö där lärande sker. Foucault anser att den kan ses som ett slags dressyrverktyg, alltså ett verktyg för att uppfostra och skola elever (Jedekog, 2007). I beskrivningar kring skolmiljön riktas främst intresset mot den psykosociala miljön och dess betydelse för möten och relationer, för makt och delaktighet. Klassrumsmiljön är, sedd i samspel med eleverna, värd att uppmärksammas bland annat för att klassrummets fysiska utformning påverkar en mängd faktorer som berör skolans uppgift gentemot eleverna till exempel deras inspiration, motivation, interaktion och lärande. Även Foucault ser sambandet mellan miljö och människa som väldigt viktigt. Han berör bland annat miljöns disciplinerande möjligheter och menar då att inom en institution så som skolan, med ett stort antal elever inom ett begränsat utrymme, kan miljöns utformning sägas ha en disciplinerande funktion för eleverna (Jedekog, 2007).

I klassrum för de yngre eleverna utgörs ofta möbleringen huvudsakligen av bord/bänkar och

stolar. I många klassrum är borden ofta gruppmöblerade, då är möjligheterna till kommunikation och ett mer informellt samarbete större. Klassrummets möblering styr inte alltid arbetsformerna. För om läraren, trots elevernas placering i grupp, kräver ett individuellt och tyst arbete uppfattar eleverna motstridiga budskap. Sambandet mellan arbetsformerna och klassrummets möblering framhålls som väldigt viktigt och måste harmoniera. Förr användes ofta bänkar med uppfällbara lock där eleverna förvarade sina läromedel och annat material, dessa har numera ersatts med bord utan förvaringsutrymme. Vanligtvis förvarar eleverna istället sina läromedel i en egen låda, oftast placerad på en hylla eller i en hurts någonstans i klassrummet. På så sätt måste eleverna röra sig fysiskt för att få fram sitt material. Då tvingas de interagera med sina klasskamrater och träna det sociala samspelet (Jeddeskog, 2007).

I många klassrum finns det än idag katedrar, men i klassrum för de yngre eleverna kan de vara svåra att upptäcka. De används ofta som avlastningsyta, vilket medför att dess funktion som maktsymbol inför eleverna tonats ner. Foucault menar att de annars används som ett observationstorn som är centralt placerat i klassrummet (Jeddeskog, 2007). Foucault anser vidare att läraren ofta är medveten om hur den fysiska miljön är uppbyggd och att eleverna påverkas av denna miljö omedvetet. Detta kan bidra till att maktrelationer mellan lärare och elever upprätthålls. Lärarens strategi innebär att klassrummet möbleras på ett sätt som ska ge denne möjligheter att fullfölja sin planering av lektionen och att förebygga störande inslag. Placering av elevernas bänkar i rader ses till exempel som ett maktmedel för att öka kontrollen från lärarens sida över elevernas aktiviteter (Jeddeskog, 2007).

Klassrummets utformning och utsmyckning har en stor betydelse, både för trivsel och för lärande. I klassrum för yngre elever, finns det många spår av deras aktiviteter, till exempel enskilda elevers teckningar, olika avprickningslistor med elevers namn och skolans olika regler. Där finns även almanackor, bilder över månader och årstider. Möblering av ett klassrum kan ses ur aspekter som har både med trivsel, funktionalitet och enskilda elevers behov att göra. Det är viktigt att hänsyn tas både till antal och till ålder hos de människor som ska vistas i klassrummet, liksom till möblernas storlek i förhållande till golvytan och till de aktiviteter som ska äga rum. (Jeddeskog, 2007).

Helklassundervisning har viktiga psykologiska funktioner, både för lärare och för elever, vilket

bidrar till att upprätta en hierarkisk struktur och på så sätt också fungerar som en dämpande effekt när det gäller gruppprocesser. Genom att eleverna är placerade med ryggen åt varandra och vända framåt mot läraren, som i en katederundervisning, minskas möjligheterna till socialt samspel mellan eleverna. Om det även är läraren som för ordet i klassrummet, är det också läraren som avgör vem som får tala. Det kan alltså påstås att den uppbyggnad som klassisk helklassundervisning har bygger mycket på en hierarkisk ordning. Helklassundervisning bygger idag mycket på kommunikation, oftast i en riktning från läraren till eleverna, en envägskommunikation. Om eleverna sitter i rader vända med ansiktet mot tavlan och mot läraren underlättar det både muntlig och skriftlig (skrift på tavlan) kommunikation. Samtidigt ges det möjlighet för läraren att uppmärksamma vissa elever som inte verkar hänga med eller som inte lyssnar. Däremot försvåras samtal elever emellan, både spontana och påbjudna, alltså sker det inget socialt samspel naturligt mellan eleverna (Granström, 2007).

Det är tydligt att grundskolan har genomgått stora och radikala förändringar under senare år. I början av 1900-talet såg klassrumsskisserna nästan identiska ut, eleverna satt parvis i rader riktade mot katedern och mot den svarta tavlan. Att eleverna satt parvis styrdes av omständigheten att dåtidens skolbänkar var avsedda för två elever. Denna placering ger möjlighet till viss interaktion mellan eleverna, samspel kunde endast ske med den elev som satt bredvid (Jedeskog, 2007). Förändringarna handlar framförallt om att tiden och arbetsformerna för individuellt arbete har ökat på bekostnad av gemensamma, kollektiva upplevelser. Från en skola som förr dominerades av katederundervisning och där klassen i stort sett alltid hölls samlad, har vi idag fått en skola som alltmer gynnar det individuella arbetet. Tiden för gemensamma upplevelser har alltså minskat, men det är även innehållet i de gemensamma samlingarna som har förändrats. Från att undervisningen har varit dominerad av lärarens genomgångar, berättelser och förhör används numera en allt större del av helklasstiden till administration, information och instruktioner från läraren. Tid för gemensamma upplevelser och socialt samspel i helklass samt den moraliska konversationen tycks ha blivit allt mindre i dagens skola (Granström, 2007).

Grupparbeten som bygger på deltagarnas gemensamma och samlade insatser är idag sparsamt förekommande. Många lärares erfarenheter av grupparbete i skolan är negativa, de har provat

grupparbete men övergivit arbetsformen då de ansåg att den inte fungerade på det sätt som de hade önskat. Lärarna menar att eleverna inte tog sitt ansvar, var för stökiga eller att de inte lärde sig tillräckligt mycket. När människor kommer samman i grupper för att arbeta med en uppgift tillsammans uppstår processer som har med tävlan, konkurrens och maktspel att göra. Unga människor utforskar sin identitet, andras värderingar och åsikter tillsammans med andra som i bland annat grupparbeten (Granström, 2007).

3.3 Pojkar och flickor

När vi skriver om genus i stycket nedan är det utifrån från författarna, i den litteratur vi läst, generella åsikter kring genus. Vi som författare till studien är väl medvetna om att alla individer inte är representativa för alla åsikter i texten nedan.

I stort sett är alla människor medvetna om att världen är uppdelade i olika kön, man och kvinna. Den mening och värdering som vi lägger in i att vara man eller kvinna härstammar från fysiologiska skillnader (Davies, 2003). Medan den betydelse som könet har, om det ses utifrån en social aspekt, tilldelas i samhället och kallas genus. Samhällets bild av genus och vad samhället tilldelar den för betydelse spelar stor roll för hur vi uppfattar olika genus och dess skillnader. Genus är främst en social egenskap och en produkt av olika förväntningar från människor. Vi är kvinnor och män endast i förhållande till varandra och samhället (Gens, 1998). Det handlar om att anpassa sig till samhällets alla normer, de krav och förväntningar som finns i förhållande till det genus individen tillhör och den utveckling som sker utifrån detta är identitetsskapande. Genus bildas alltså utifrån de normer och förväntningar som samhället har och därefter bildar individen sin identitet. Att individer är kvinnliga eller manliga är inte något som är medfött, utan egenskaper som är inbyggda i strukturen av vårt samhälle (Davies, 2003). Med detta menar vi, som författare till studien, att olika roller intas beroende på samhällets påverkan på individen.

I den process där barnet växer upp och biologiska könet gradvis blir till ett psykologiskt och socialt genus, så skiljs de två könen åt så att pojken och flickan, mannen och kvinnan kommer att

leva i skilda världar där samma fenomen, upplevelser och erfarenheter värderas och förstås på olika sätt (Nordahl, 1994). Davies (2003) menar att barn brukar klara att medvetet använda ett beteende som tillhör den motsatta könsrollen. Trots det uppvisar barn i störst utsträckning det beteendet som hör till den egna könsrollen.

När barn är små uppstår det en mängd olika förväntningar och olika bemötande, vuxna människor tolkar barns beteende olika, beroende på om barnet är en flicka eller pojke (Gens, 1998). Våra förhållningssätt och värderingar kring de två könsrollerna är någonting som sitter djupt i människors tänkande, även om vi är medvetna om att vi bemöter människor olika beroende på vilket kön de har. Oavsett om vi vill kännas vid det eller inte förhåller vi oss oftast främst till varandra som pojke eller flicka. Alltså är det uppfattningen kring våra könsroller som bestämmer vårt förhållningssätt. Ålder, personligheter, klass, kläder och så vidare är alltså underordnat dessa (Nordahl, 1994). Däremot kan kläder, frisyrier och andra ting understryka individernas könsroll. Att klä sig som en flicka eller pojke är något som funnits med sedan barnen varit små och därför är det naturligt att olika kläder och frisyrier tillhör en viss roll (Davies, 2003).

Det är tydligt att det finns skillnader mellan flickor och pojkar, både i deras fysik och sociala samspel men även i deras personlighet. Ofta kännetecknas den manliga rollen av egenskaper som kan betecknas som hårda. Det vill säga självständighet, viljestyrka, mod, aggressivitet, medan de kvinnliga egenskaper ofta betecknas som mjuka och känslomässiga. Dessa två roller skiljer sig alltså nämnvärt. Flickor är mest inriktade på att skapa goda relationer och det sociala är en stor roll för dem medan pojkar mest är fokuserade på produktiviteten och att få ett resultat (Nordahl, 1994). Det är därför flickor och pojkar agerar olika i olika situationer, speciellt inom skolan där flickor oftast är tysta, stilla, ordentliga och gör som de blir tillsagda. De talar ofta med en låg röst och i stort sett allting som de berättar har en känslomässig och en personlig vinkling. Medan pojkar i klassrum ofta pratar mer, högre och rakt ut, de berättar också gärna väldigt dramatiskt och vill vara bättre än de andra eleverna. De försöker också ofta vara roliga och är inte speciellt engagerade i att ha personliga eller känslomässiga relationer utan är mest fokuserade på yttre saker. Deras förhållande till omgivningen och till varandra är ofta präglad av makt. Det är många lärare och rektorer som på så sätt anser att pojkar stör mer än flickor (Nordahl, 1994). I skolan presterar flickorna ofta bättre än

pojkar, medan flickorna är fokuserade på att bli klara snabbt och på så sätt vara snabbare och bättre än sina klasskamrater. Pojkar kan förstås lära sig att vara och utföra samma sak som flickor men då gäller det att förväntan på detta finns från läraren och resterande klasskamrater (Gens, 1998).

I skolan anser många lärare att flickor och pojkar ska kunna samarbeta och umgås med varandra, men i åldern 6-12 år är det väldigt svårt för dem att umgås med det motsatta könet. Detta beror på att barn i den här åldern har olika uppfattningar om uppförande och vad som anses vara viktigast i vänskapsrelationer och förhållande. Pojkar anser att gruppsolidariteten är det viktigaste i vänskapen, de blir vänner genom att göra saker tillsammans men för flickorna är det tvärtom. Flickorna måste vara vänner innan de kan göra någonting tillsammans, då de intima relationerna är väldigt viktiga för flickorna. Därför föredrar barn i den här åldern att umgås med sitt egna kön och det är under dessa år som de umgås minst med individer av det andra könet (Nordahl, 1994).

Det svenska samhället styrs, till stor del, av manliga normer och värderingar vilket visar sig genom manliga chefer och politiker. I skolan ser det dock annorlunda ut, där är det kvinnorna som dominerar både som lärare och rektorer. Detta gör att flickor får det lättare, lärarna har förståelse för flickors sätt att agera. Pojkar anser däremot att de måste hävda sig på ett mer störande och högljutt sätt för att få uppmärksamhet, vilket leder till att lärare ofta ser dem som ett störningsmoment. Ofta känner pojkar att de inte blir förstådda och därför får de inte ut lika mycket av undervisningen som de skulle ha fått om de kände sig mer mottagna, accepterade och sedda. För de flesta flickor är det tvärtom, de känner sig mottagna, accepterade och sedda eftersom skolan styrs av kvinnliga normer. När pojkar och flickor lämnar skolans värld blir det lätt en chock för flickorna medan pojkarna klarar sig bättre när de senare kommer ut i ett mansdominerat samhälle (Nordahl, 1994).

Ovan har vi redogjort för genus utifrån ett visst antal författares syn. Vår syn på genus i den här studien innebär att genuset pojke och flicka ses som subjekspositioner som intas beroende på vilket kön man tillhör.

3.4 Socialt samspel

Stensaasen & Sletta (1997) menar att socialt samspel innebär att två eller flera individer ömsesidigt påverkar varandra genom direkt kontakt, både fysisk och verbal. Att kunna samspela med andra människor är någonting viktigt och det bör läras i tidiga åldrar. Hur man agerar och samspelar med andra individer är viktigt för samhällets uppbyggnad, eftersom individen i stort sett är tvungen till ett socialt samspel för att kunna bemöta och acceptera andra individer. De flesta individer har behov att tillhöra en social gemenskap för att bli uppskattade av andra individer. Det är därför extra viktigt att de tränar sin sociala förmåga (Vedeler, 2009).

Skolan har inte bara i uppgift att lära elever läsa, skriva och räkna. Eleverna ska även lära sig den dolda läroplanen, vilket innebär att eleven bland annat ska lära att samspela med andra individer. Det innebär att de ska kunna vänta på sin tur, förstå vad olika beteende betyder, vilka följder de får och hur dessa beteenden ska tolkas. Genom att arbeta tillsammans med klasskamraterna tränas detta. Det kan sägas att allt lärande tillsammans med andra innefattar ett socialt samspel mellan människor (Svedberg, 2003).

En förutsättning för att ett samspel ska fungera är att deltagarna har sociala färdigheter. Om det är någon som har bristande färdigheter blir de ofta utsatta för exkludering (Stensaasen & Sletta, 1997). Lärarna bör vara medvetna om att eleverna ska träna upp sin sociala kompetens för att de ska må och fungera så bra som möjligt. För att kunna träna detta måste eleverna få hjälp genom varierade undervisningsmetoder och chans att arbeta i olika miljöer (Vedeler, 2009).

4. Analys

I kapitlet nedan kommer analysen redovisas utifrån observationer, Foucaults syn på subjektpositioner och makt. Alla elevers namn och även läraren, som är en av oss, har figurerade namn.

4.1 Våra lektioner

Nedan följer en längre sammanfattande transkribering av de båda lektionerna som blivit observerade.

Lektion 1: Vi befinner oss utomhus...

Eleverna samlas utanför klassrumsdörren innan de går iväg till den bestämda platsen. De står och stampar men är ändå lugna. Läraren skickar in Malin för att ta på sig en jacka, läraren frågar om det är någon mer som ska ha mer kläder på sig, men efter ett enhälligt nej börjar läraren gå och barnen går automatiskt efter på led. Bengt ser en boll och viker av från ledet. Han kallar på lärarens uppmärksamhet och läraren menar att den kan ligga kvar, Bengt avbryter och följer med de andra. Läraren är på väg mot ett bord med två bänkar som står utomhus. Bordet står på en liten upphöjd träplata precis in vid en vägg men ändå på gräsmattan. Bredvid bordet går en lång brandstege upp längs en tegelgavel. Läraren kommer fram till bordet och eleverna samlas runt det. Samlingen runt bordet sker automatiskt. Pojkarna sätter sig bredvid varandra och flickorna närmst läraren som står vid gaveln av bordet. Läraren börjar gå igenom hur de ska mäta, medan eleverna lyssnar uppmärksamt. Läraren för ordet, men eleverna är med och pratar. Läraren ställer även frågor och eleverna svarar automatiskt rakt ut, pojkarna låter mest. Läraren berättar om uppgiften (se bilaga 1 och bilaga 2) och säger att de ska skriva ner resultaten på ett papper, var på Per uttrycker ”Ska vi skriva?!”. Frågan uppkommer om huruvida de får jobba två och två och läraren svarar att de kan vara två men att de får jobba hur de vill. Malin sitter och leker med ett måttband som läraren egentligen bett henne att inte röra. Läraren får återigen påkalla hennes uppmärksamhet för att hon ska sluta leka med måttbandet. Eleverna ser hinder så som att ”jag kan inte skriva med vantarna!”, men läraren har lösningar på dessa hinder och säger att de får ta av sig vantarna när de ska skriva. Efter ungefär 5 minuters genomgång delas uppgiften och redskap ut och eleverna sätter igång att arbeta.

Det uppkommer åter frågor om hur de ska arbeta och läraren meddelar att det är valfritt. Flickorna arbetar enskilt medan fyra av pojkarna snabbt parar ihop sig i två par, vilket gör att Karl får arbeta ensam. Inte för att läraren har sagt att de får vara max två personer utan det blir bara automatiskt den indelningen. De arbetar på med uppgiften och pojkarna använder sig av ett ganska högljutt och skrikigt tal. Per och Emil har mätt brandstegsräcket och informerar läraren glatt om hur långt det var när de är färdiga. Många av de andra eleverna väljer att också mäta det räcket som Per och Emil nyss mätt. Måns och Bengt mäter först brandstegsräcket och arbetar då tillsammans med ett måttband, de hjälps åt att hålla bandet. Senare mäter Bengt något mindre och när Måns sedan skriver ner resultatet hoppar Bengt runt och leker med måttbandet. Flickorna håller sig hela tiden i närheten av läraren och bordet, de gör alltså inga längre utsvävningar. Vid några tillfällen går de en bit från bordet för att mäta något men återvänder alltid till bordet för att skriva ner resultatet. Även pojkarna kommer i de flesta fall tillbaka till bordet för att skriva men de skriver även mot andra saker som stenar och elskåp. När pojkarna återvänder till bordet och läraren är de noga med att högljutt tala om hur det har gått och vilket resultat de kommit fram till. Måns och Bengt arbetar tillsammans men Måns gör många utsvängningar medan Bengt arbetar med uppgiften. Emil låter mycket när han och Per kommer fram till bordet efter att ha mätt ett bandymål. Men Per bryr sig inte om det utan skriver på sitt papper, vilket gör att Emil tystnar och lugnar ner sig. Några elever konstaterar att de är klara och läraren säger att de ska fortsätta med nästa blad. Flickorna arbetar på tyst medan pojkarna låter betydligt mer och tar betydligt mer plats. Malin är ute och svävar mer än vad Lisa och Stina är. Efter ett tag visar Lisa och Karl tendenser till att samarbeta, de följer varandra upp och ner för trappan medan de mäter. När de mätt färdigt diskuterar de resultatet, sedan fyller de i sina papper och går vidare till nästa uppgift som de löser enskilt. Även Malin och Stina vistas mer tillsammans men mäter var och en för sig. Emil tramsar och gör sig till men får ingen uppmärksamhet av sina kamrater och därför tystnar han igen. Lisa, Malin, Karl och Stina diskuterar med varandra lite från och till, men gör ändå enskilda uppgifter. När uppgifterna börjar bli färdiga ökar rörelserna hos eleverna och de blir mer högljuda.

Efter att uppgifterna är färdiga går läraren igenom elevernas resultat tillsammans med dem. Eleverna står i grupp, Stina och Lisa står bredvid varandra och pojkarna bredvid varandra, Malin står i mitten. Ju längre in i redovisningen kring uppgifterna de kommer desto tröttare blir eleverna på att lyssna, eftersom uppmärksamheten tryter och rörelserna ökar.

Lektion 2: Vi befinner oss inomhus...

Eleverna kommer in och sätter sig på varsin plats. I klassrummet finns det fem bord med ungefär fyra stolar vid varje bord. Eleverna har inga bestämda platser under denna lektion så grupperingen är frivillig. Det finns plats att både sitta enskilt och i grupp. Alla tre flickorna sätter sig vid bordet längst fram, närmast läraren och pojkarna sätter sig uppdelade längst bak. Bengt, Per och Emil vid ett bord och Måns och Karl vid ett annat bord. Läraren går igenom lektionen och ger dem instruktioner hur de ska göra. Läraren delar ut ett måttband och ett papper till varje elev (se bilaga 4). Bengt byter bord och sätter sig bredvid Karl. Alla arbetar enskilt med sin kropp och sitt papper. De pratas fritt och rakt ut i klassrummet och problem ventileras öppet, främst med läraren. Eleverna stöter på problem med att mäta håret då det är väldigt svårt att se hur långt håret är uppe på huvudet. Emil anser att enda sättet att kunna mäta sitt hår är att klippa av det. Läraren avråder från detta och ställer frågan rakt ut i klassen ”Hur gör man om man inte kan se själv?” Läraren får inget svar, tillslut får Emil hjälp av Per. Flickorna mäter på varandra och ber även läraren om hjälp som ber dem samarbeta. Måns sitter länge och försöker mäta sin näsa. Flickorna hjälps åt och mäter varandras kroppar. De skriver enskilt och arbetar med sin egen uppgift men de frågar varandra om hjälp vid behov. Karl, Bengt, Emil och Per uttrycker högt längden på sina kroppsdelar. Måns får hjälp av Stina med att mäta sin rygg, trots att Bengt och Karl sitter vid samma bord som honom. Måns går tillbaka till bordet för att mäta sin fot. Bengt och Karl arbetar tillsammans, mäter sina egna kroppsdelar samtidigt och hjälps åt att mäta på varandra vid behov. Samtidigt försöker Måns mäta sitt huvud själv. Bengt och Karl börjar även de mäta sina huvuden och hjälps åt att mäta på varandra medan Måns står kvar och försöker själv. Bengt och Karl blir till slut färdiga och lämnar in pappret till läraren. Måns fortsätter mäta sitt huvud, till slut blir han färdig och går även han fram till läraren med sitt papper. Karl hjälper Per och Emil vid det andra bordet och Bengt ansluter sig till dem, alla de fyra pojkarna hjälps åt. Malin blir färdig först och sätter sig en bit bort på en hurts och tittar på de andra eleverna. När de andra flickorna blir färdiga börjar de rulla ihop sina måttband och Måns ansluter sig till dem när han är färdig. Lektionen avslutas med att alla eleverna samlas längst fram hos läraren och de diskuterar resultatet.

4.2 Samarbete ute men inte inne...

I detta kapitel har vi valt att titta närmare på sekvenser som visar tendenser till samarbete mellan elever utomhus men inte inomhus. Det är två olika grupperingar bland pojkarna som vi fokuserat på. Först kommer vi redovisa samarbetet mellan Emil och Per och sedan samarbetet mellan Karl, Bengt och Måns. Vi kommer även att göra en jämförelse.

4.2.1 Ett fungerande samarbete ute

Vi befinner oss utomhus...

Emil och Per sitter vid bordet och skriver. De pratar om nästa uppgift och Per konstaterar att de ska mäta något hårt, Emil menar att de ska mäta bandymålet. Han utropar ”Ja, målet!” han pekar med hela armen och börjar springa. Per följer tätt efter och båda två springer mot målet och låter högljutt. När de kommer fram till målet börjar Per mäta, medan Emil står bredvid och tittar på. Per mäter runt målet, men när han ska vara noggrann i ena hörnet tappar han måttbandet i ena änden varpå Emil på en gång lyfter upp det så att de kan se längden. Så fort de har utläst längden på bandymålet springer och hoppar de därifrån tillbaka till bordet, där de ska fylla i sitt resultat på pappret.

Vi kan redan från början se, när Emil säger att de ska mäta bandymålet, att det är ett samspel som sker mellan pojkarna. Emil behöver inte på något sätt rättfärdiga varför de ska mäta just bandymålet utan Per följer med på en gång. Detta tyder på att det är Emil som tar kommandot, han är ledaren av de två och ifrågasätts inte av Per. Samarbetet mellan dessa två pojkar visar sig när Per släpper måttbandet och Emil plockar automatiskt upp det för att vara till hands så att mätningen ska gå så smidigt som möjligt. Vi får känslan av att trots att det är Emil som för samarbetet och tagit positionen som ledare så är det ett jämlikt samarbete. Det samarbete som sker har uppkommit helt naturligt och är inte på lärarens initiativ.

Vi befinner oss inomhus...

En av uppgifterna till inomhuslektionen var att mäta sitt hår (se bilaga 4) Emil och Per sitter

bredvid varandra, själva, vid ett runt bord i mitten av klassrummet och har precis kommit till uppgiften att mäta sitt hår. Per läser uppgiften och konstaterar för Emil att ”Det kan vi göra”. Pojkarna tittar på uppgiften och diskuterar måttenheten, sedan kommer läraren förbi och Per fångar henne ”Du Pia, det är svårt att mäta sitt hår” varpå läraren ger en motfråga ”Ja, hur gör man då?” Emil svarar att det går att fråga en kompis och läraren utbrister ”Ja precis!”. Men Per tar ingen notis om detta utan säger att man kan dra av ett hårstrå. Han får loss ett hårstrå från sitt huvud men lyckas inte mäta det då hårstrået är så ljust att han inte kan se det mot måttbandet. Samtidigt försöker Emil mäta sitt hår genom att hålla måttbandet på huvudet och sätta fingret på hur långt håret är. Läraren kommer fram till Per som håller på med sitt hårstrå mot måttbandet och hjälper honom. Emil har blivit lite frustrerad och kommit fram till att han kan klippa av håret för att på så sätt kunna mäta det. Detta är dock något som lärare motsätter sig med bestämd röst. Per kom med lärarens hjälp fram till en längd på sitt hår som han nu sitter och skriver ner på pappret. Emils frustration ökar och han konstaterar att ”Det är omöjligt att få av!” (han syftar på håret), ”Man måste klippa av det”. Varpå han griper efter saxen igen, men läraren markerar snabbt, från andra sidan klassrummet, att han inte får klippa av håret. Varpå Emil åter igen konstaterar att det är omöjligt att få av, han höjer uppgivet händerna. Läraren frågar Emil ”Vem kan se det?” och syftar på längden. Emil höjer än en gång saxen mot håret och läraren säger att ”Nej, du ska inte klippa av det”. Emil lägger denna gång tillbaka saxen i hyllan precis bakom stolen han sitter på. Emil tar i sin lugg med höger hand och drar ut den och säger ” Man kan liksom inte se så här!” läraren svarar med att fråga ”Men vem kan se sifforna då?” Emil svarar utdraget att ”Kompisen kan se det” och läraren ber honom då att fråga en kompis. Per som sitter bredvid hör inte på utan är helt uppe i sitt. Till sist ber Emil i alla fall om hjälp, ”Ehj, Pelle.” säger han och håller måttbandet på håret var på Per reser sig upp och tittar på längden.

Under den här sekvensen inomhus sker samarbetet inte alls på lika självklara villkor. I början arbetar pojkarna tillsammans, de diskuterar frågan och kommer fram till att det är svårt att lösa uppgiften själv. Efter detta konstaterande sker inget vidare samarbete utan Per tar tag i att lösa uppgiften på eget håll, medan Emil blir frustrerad över att det inte går att lösa själv. Vi kan även se att Per anser att det enda sättet att lösa denna uppgift är att göra som Emil precis gjort, alltså få av ett hårstrå och mäta det. På så sätt kan vi se att Emil har makt över situationen och att Per anser att

det är rätt taktik att mäta på detta sätt eftersom Emil gör det.

4.2.1.1 En jämförelse

I dessa två lektionssekvenser utspelar sig stora skillnader i samspelet mellan pojkarna. När pojkarna arbetar utomhus sker ett relativt jämlikt samarbete medan de inomhus är ett trögt samarbete som pågår, när de ens är så mycket som ett samarbete. Beroende på i vilken miljö pojkarna befinner sig i intar de olika positioner. När Per befinner sig utomhus intar han positionen som Emils kamrat och underställer sig Emil utan att ifrågasätta hans beslut. När de är inomhus däremot intar Per positionen som elev, där han arbetar själv och gör det han blir tillsagd. Alltså blir det enskilda arbetet en självklarhet för honom. Så trots att han i början diskuterar uppgiften med Emil är det ändå ur hans synvinkel en enskild uppgift då de fått varsitt papper och måttband. I skolan har vi ständigt skiftande grupper med olika normer och den makt som klassrummet utövar på elevernas samarbete visar sig i synnerhet på Per som intar en helt annan position. Vi kan tydligt se i Emil och Pers samarbete inomhus att Per är van att arbeta individuellt inomhus och att ingen kamrat ska kunna dra nytta av hans kunskaper och lösningar. Per anser sig själv vara en duktig elev som är medveten om att han kan klara av uppgifterna själv, därför ska ingen kamrat få hjälpen av honom. Emil däremot försöker även samarbeta med Per inomhus för att kunna lösa uppgiften. Vi kan anta att Emil då inte är lika styrd genom skolan som Per utan försöker ta med sig leken in i klassrummet, något som Per helt motsätter sig genom att visa att han inte tänker samarbeta. Vi kan även inomhus se att Emil ger Per positionen som ledare då Emil ser upp till Per och tror att han har rätt lösning. Detta eftersom Per i sin roll som elev är självsäker, som när de ska mäta sitt hår och Emil också försöker få av ett hårstrå. Emil får inte den uppmärksamhet och den hjälp av Per som han anses behöva enligt honom själv, därför blir han frustrerad och desperat.

4.2.2 Ett knaggligt samarbete

Vi befinner oss utomhus...

”Och nu mäter vi det tjocka” säger Bengt och springer upp för brandstegen, men Måns protesterar ”Nej, nej, nej” och pekar med hela handen bort mot en stolpe. Han börjar gå åt ett annat håll, Bengt som kommit en bit upp på brandstegen vänder om och följer efter Måns. (uppehåll i filmen) Pojkarna går fram till en skylt som står i en stor sten. Måns ställer sig upp på stenen och tittar ut över gräsmattan med ryggen mot Bengt som mäter stolpen ensam. När Bengt mätt färdigt utropar han ”15” varpå Måns säger ”Okej” och sätter sig på huk med pappret mot stenen och skriver ner vad de kommit fram till. Medan Måns skriver leker Bengt med måttbandet och hoppar lite. Pojkarna blir färdiga och går tillsammans fram till läraren.

Samarbetet mellan Bengt och Måns syns tydligt, de hjälps åt med alla uppgifter. Vi kan även se att samarbetet mellan de två pojkarna är något som uppstått automatiskt då läraren inte delat in dem i grupper (Se bilaga 1). I samarbetet mellan pojkarna intar Måns positionen som ledare och vi kan se att Bengt inte har några invändningar mot detta. Måns position medför att han har en viss makt över Bengt och även över situationen. Bengt följer Måns instruktioner och protesterar inte mot Måns förslag att mäta stolpen. När Bengt mäter stolpen är Måns passiv, de hjälps alltså inte åt med uppgiften. Sedan är det Måns som skriver och då är Bengt passiv. Så trots att de tydligt samarbetar, de har ett gemensamt papper, så hjälps de inte åt. Detta antagligen beror på en delad syn på vem som ska ha rollen som ledare. Måns tar ledarrollen när han hejdar Bengt från att springa upp för stegen. Bengt hade dock gjort ett försök till att erövra rollen när han tog initiativet och sprang upp för stegen, något som inte uppskattades av Måns, vilket gjorde att han motsatte sig detta.

Vi befinner oss inomhus...

Karl säger ”Blunda” och sätter måttbandet mot Bengts öga. Han tittar på måttbandet och får fram att det var ”en centimeter och...” han blir inte nöjd och mäter igen på Bengts öga. Bengt verkar inte förstå när Karl säger ”en centimeter och fyra” så han tar själv måttbandet och mäter Karls öga. De konstaterar att det inte går att se och bestämmer sig för att skriva

två centimeter. Måns står på andra sidan bordet och mäter sin fot, han är tyst och säger ingenting. Bengt och Karl skriver ner resultat från mätningen av ögat samtidigt som de fnittrar och Karl läser ”Min fot” på pappret, varpå de plockar upp varsitt måttband, reser sig och mäter samtidigt sin egna fot, de mäter och jämför. När de sätter sig för att skriva ner sina resultat står Måns på andra sidan bordet och mäter sitt huvud. Han har tagit måttbandet och håller det över mitten på hjässan och för ihop ändarna under hakan. Karl konstaterar ”det kan det inte vara” och hoppar ner på golvet igen och mäter om sin fot. Bengt antecknar färdigt och frågar lite överlägset och undrande Måns ”Vad gör du?”. Varpå Måns svarar ”Huvudet”. Karl plockar upp sitt egna måttband och börjar mäta huvudet på samma sätt som Måns. Han frågar Karl rakt ut ”Du hur mycket är det nu, Karl?” Karl tittar på Bengt och utbrister ”Men inte så!” och Bengt svarar ”Jo, det är huvudet”. Karl tar måttbandet från Bengt och mäter runt om Bengts huvud samtidigt som Bengt säger ”Ja, just det”. Måns står på andra sidan bordet och tittar på samtidigt som han håller på att mäta sitt eget huvud. När Karl konstaterat att Bengt gjort fel byter även Måns strategi. Karl mäter Bengts huvud och konstaterar ”56, nu får du mäta mig”. Han ger Bengt måttbandet som tar det och börjar mäta Karls huvud. Fortfarande står Måns på andra sidan bordet och mäter sitt eget huvud. När Karl och Bengt mätt färdigt skriver de ner sitt resultat på pappret, tar med sig det och går fram till läraren. Måns står kvar på andra sidan bordet och mäter fortfarande sitt huvud.

I denna sekvens finns inget samarbete mellan Bengt och Måns, istället har Bengt valt att arbeta med Karl. Det är ett aktivt val som Bengt gör när han flyttar sig från en plats till en annan och sätter sig bredvid Karl. Vi kan se att i samarbetet mellan Bengt och Karl är det Karl som har den ledande positionen och Bengt lyssnar och följer hans instruktioner.

Måns intar positionen som elev inomhus och gör aldrig några försök till att få ett samarbete med Karl och Bengt trots att han har svårigheter med att lösa uppgiften själv. Han utgår från att det är ensamarbete som är den rådande strategin i klassrummet. Trots att läraren vid ett flertal tillfällen ber Måns samarbeta med övriga elever klarar inte Måns detta inomhus, utan kämpar på själv och ser inte ut att lyckas särskilt väl eftersom vissa uppgifterna kräver hjälp från en kamrat. Detta är dock ingenting som står i stencilen (se bilaga 4) de fått, vilket medför att Måns utgår ifrån att uppgifterna borde gå att klara själv. Eftersom de befinner sig i klassrummet och ett samarbete i denna miljö måste vara väldigt tydligt från lärarens håll för att Måns ska se det som en något hans position gör.

4.2.2.1 En jämförelse

Samarbetet mellan Bengt och Måns ser helt olika ut beroende på vilken miljö de vistas i. Bengt har dock samma position inomhus som utomhus. Utomhus lyssnar han till vad Måns säger och inomhus till vad Karl säger. Vi kan även se att Måns inomhus fortfarande har visst inflytande över Bengt då han frågar vad Måns håller på med och sen börjar mäta huvudet på samma sätt som Måns gör.

De framgår av sekvensen ovan att det är Karl som intar positionen som ledare i klassrummet och att både Måns och Bengt följer hans sätt att lösa uppgifterna. Karl ifrågasätter Bengts metod att mäta huvudet. Bengt byter då metod till den Karl anser vara rätt och även Måns byter här metod trots att Karl inte har ifrågasatt honom, Måns utgår dock från att Karls metod är den rätta. Karl har en överlägsen position, han blir en slags ledare och förebild inomhus och båda pojkarna ser upp och lyssnar till honom och hans åsikter. Karl känner sig trygg i sin position som ledare och kunnig elev när han är i klassrummet, det kan vi se i hans bestämdhet när Bengt använder fel metod att mäta. Senare går Karl även fram och hjälper Per och Emil vid det andra bordet. Denna trygghet hos Karl gör att det är lätt för honom att ta positionen som ledare när de arbetar inomhus. Klassrummet och elevernas positioner har en stor betydelse för pojkarnas samarbete.

Det kan inte påstås att Måns samarbetar med Karl och Bengt inomhus, snarare tvärtom, han undviker i alla lägen interaktion med de båda pojkarna, trots att läraren föreslår ett samarbete med andra elever vid ett flertal tillfällen. Måns intar positionen som elev, vilket för honom innebär att han inte interagerar med övriga elever utan arbetar enskilt. För honom tar det verkligen emot att interagera, trots det påverkas han mycket av de andra eleverna och han är med och lyssnar på vad de säger och ser hur de arbetar. När Måns däremot befinner sig utomhus intar han inte positionen som elev utan där är det snarare kamratförhållanden mellan eleverna som råder och han blir en slags ledare. När de är utomhus befinner sig inte Måns i klassrummet och känner därför inte av de krav som uppstår av att vara i klassrummet. Detta gör att Måns tar initiativ utomhus och samarbetar med Bengt. Han motsätter sig Bengt och hans förslag och visar då sin position som ledare.

4.3 Skolans makt

Vi befinner oss utomhus...

Läraren delar ut papper och måttband till eleverna, Stina går snabbt iväg och börjar mäta på brandstegen. Gruppen runt bordet skingras och Lisa går iväg till ett träd och mäter det. När Lisa mätt färdigt går hon fram till bordet och antecknar sitt resultat. Malin går iväg ut på asfalts-planen för att mäta något.

I sekvensen ovan kan vi se att flickorna inte samarbetar med någon utan arbetet sker enskilt. Det är ingen av flickorna som visar tendens till att vilja samarbeta heller. Alla tre flickor går till olika saker för att mäta. De antecknar och fortsätter med nästa uppgift utan att diskutera med någon annan. Alltså sker inget samarbete eller samspel dem emellan.

Vi befinner oss inomhus...

Malin dyker upp från golvet skriver något i sitt papper, går fram till läraren och säger ”Kan du hjälpa mig?”. Hon håller upp måttbandet bakom ryggen. Läraren skakar lätt på huvudet (och svarar något ohörbart). Malin tittar på Lisa som mäter Stinas rygg, när Lisa mätt färdigt går Malin fram till henne. Lisa fortsätter dock att mäta Stinas rygg och Malin står bredvid och väntar. När Lisa mätt färdigt får Stina sitt måttband, säger ”Tack” och går. Så fort Stina gått iväg frågar Malin ”Kan du hjälpa mig, med ryggen?” Malin pekar på ryggen och ger Lisa sitt måttband som tar det och mäter Malins rygg.

I klassrummet sätter sig de tre flickorna automatiskt tillsammans vid ett runt bord längst fram, där läraren står och introducerar lektionen.

Vi kan se att flickorna, trots uppgifter som kräver interaktion, samarbetar väldigt lite med varandra. De gör sina uppgifter enskilt och frågar varandra om hjälp endast vid behov och ganska motvilligt, det kan vi se på Malin som först väljer att fråga läraren. De väntar på sin tur för att få den hjälp som de behöver av någon av de andra flickorna, de turas även om att hjälpa till så att alla flickor får den hjälp som de behöver.

4.3.1 En jämförelse

Flickornas interaktion skiljer sig inte beroende på miljön de befinner sig i. Utomhus fanns det inte tendenser till samarbete med varandra, utan där arbetade de helt enskilt. Inte heller inomhus visar de några tendenser att vilja samarbeta med någon av de andra. Deras samarbete är alltså likt, men uppgifterna inomhus kräver samarbete och hjälp, därför hjälper de varandra. Miljön i klassrummet gynnar samarbete mellan eleverna då borden är placerade så att eleverna sitter i grupper, vid varje bord finns det fyra till fem sittplatser vilket främjar samarbete och diskussion. Trots denna placering förekommer mycket enskilt arbete i klassrummet, vilket syns tydligt på flickornas agerande då de arbetar enskilt med sin uppgift och tar hjälp när uppgiften kräver det.

Flickornas positioner är detsamma oavsett om de är utomhus eller inomhus. De intar positionen som duktig skolelev som gör sina uppgifter utan att ifrågasätta läraren. De arbetar enskilt och klarar sig själva. De frågar dock ofta om hjälp som en slags bekräftelse från läraren, de vill ha hjälp, stöd och uppmuntran för att de ska veta att de gjort rätt. Detta är dock något som läraren inte stödjer, eftersom flickorna inte får hjälp av läraren tar de hjälp av varandra för att kunna mäta sina kroppsdelar. När de inser att de kan ta hjälp av varandra slutar de påkalla lärarens uppmärksamhet. Mellan flickorna är det ingen som intar positionen ledare utan alla flickorna är jämställda i sina roller.

4.4 Duktiga flickor och duktiga pojkar

När vi kategoriserade det framskrivna materialet upptäckte vi att det var en signifikant skillnad mellan pojkarnas och flickornas beteende. Som vi konstaterat ovan skilde sig flickornas beteende inte nämnvärt i förhållande till miljön. Det gjorde däremot pojkarnas, alla pojkar som var med i studien uppvisade skilda beteende beroende på vilken miljö de befann sig i. Flickorna intog samma position oberoende av den miljö de befann sig i, skolans inflytande och krav följer flickorna ut ur klassrummet och formar dem även på lektionen utomhus. Pojkarna däremot kände av skolans krav

betydligt mer och uppträdde på ett mer elevaktigt sätt endast när de befann sig i klassrummet.

Trots att både pojkarna och flickorna intog samma position inomhus, elev, så innebär denna position vitt skilda saker för de olika könen. Vi kan till exempel i transkriberingen se Stina som ber om lärarens hjälp genom att gå fram till läraren, vänta på sin tur och fråga om hjälp medan vi i början av inomhuslektionen kunde se pojkarnas diskussion i helklass med läraren där de pratade rakt ut. Vi kan här se att utifrån vilken position de intagit, pojke eller flicka, så erbjuds de senare positionen som elev. Denna position använder de båda genusen sig av men beroende på tidigare position ter sig positionen som elev olika.

Även utomhus ser vi stora skillnader i deras rörelsemönster. Bordet som stod utomhus var lärarens centrala punkt under lektionen och det var i närheten av detta bord hon befann sig. Detta påverkade flickorna som hela tiden hade bordet som utgångspunkt. Läraren och bordet fungerar som ett substitut för klassrummet och genom bordet och läraren utövas den makt som klassrummet annars hade haft över flickorna. Efter varje mätning som aldrig var särskilt långt från det här bordet återgick de till bordet för att fylla i sitt resultat och på ett eller annat sätt få lärarens bekräftelse. Vi kan se att flickorna hela tiden ber om bekräftelse från läraren. Den syn samhället och därmed skolan lagt in i positionen att vara flicka innebär att de vill vara duktiga, och duktiga är de när någon annan uppmärksammar deras goda arbete, i detta fall läraren. Flickorna står alltså i en position till läraren som gör att läraren har makt över flickorna. Pojkarnas beteende visade sig skilja en del från flickorna. Vid ett flertal tillfällen återkom de till bordet, men där emellan befann de sig långt ifrån läraren och som vi kan se hos Bengt och Måns kunde de lika gärna fylla i sina resultat på plats för att sedan gå vidare. Detta gjorde de troligtvis för att så snabbt som möjligt kunna gå vidare till nästa uppgift. Även inomhus väljer flickorna att sätta sig samlade vid det runda bordet längst fram, närmast läraren, medan pojkarna satte sig långt bak i klassrummet. Detta visar på samma rörelsemönster som utomhus, dock i mindre skala. Klassrummets väggar gör ett vidare rörelsemönster omöjligt.

Efter att vi nu skrivit analysen kan vi se att eleverna under två lektioners tid intog varierande subjekspositioner; elev, ledare, kamrat, pojke och flicka. I positionen som ledare såg vi egenskaper som beslutsamhet, att eleven tog kommando och kände sig självsäker. I positionen som kamrat såg

vi egenskaper som att kunna samarbeta naturligt, i den här positionen var det inte skolans normer som styrde utan andra faktorer så som kamratrelationer, men även hemmets normer. I positionerna pojke och flicka såg vi de genusbundna beteende som vi fått av samhällets syn på könen. Till sist såg vi positionen som elev, vilket kanske är den position som vi använt med mest variation med hänsyn till vilket beteende som är knutet till positionen, eftersom vi har sett att eleverna utifrån bland annat sitt genus lägger olika betydelse vid positionen som elev. De agerar därför på olika sätt i denna position.

5. Diskussion

I kapitlet nedan kommer vi redovisa vår analys i förhållande till tidigare litteratur. Vilket innebär att vi går in djupare i diskussionen kring elevers agerande utifrån miljön.

5.1 Diskussion utifrån miljö

I den genomgång vi skrivit ovan angående utomhuspedagogik och klassrumsundervisning kunde vi i vår analys se att mycket av det stämde överens. Huruvida eleverna lärde sig mer utomhus eller inte kan vi inte direkt uttala oss om eftersom det inte var relevant att undersöka i vår studie. Vi kunde dock se att de sociala förmågorna tränades mer då eleverna befanns sig utomhus, trots att den miljö som vi befanns oss i med eleverna endast var en parkliknande skolgård.

5.1.1 Trots gruppmöblering ett enskilt arbete

I analysen framkom det att klassrummet spelar stor roll för elevernas agerande. Foucault menade att skolan som institution, genom ett maktförhållande, påverkar elevernas sätt att agera. Det som då påverkar eleverna är indirekt samhällets syn på vad en skola är. Det visar sig i klassrummets möblering och fysiska föremål. Klassrummets möblering blir skolans sätt att uttrycka hur undervisningen ska gå till och hur eleverna ska agera och arbeta i ett klassrum. Genom att till exempel sätta bänkar i grupper, inbjuds eleverna till samarbete och konversation (Jedeskog, 2007). Det klassrum vi filmade uppvisade en grupperad möblering, elevernas agerande stred dock mot detta då de inte visade någon vilja till samarbete inomhus. Detta kan tolkas som att läraren uppvisar en motstridig syn och det bidrar inte till interaktion eleverna emellan (Jedeskog, 2007). I fallet kring Måns, Karl och Bengt blir snarare bordsplaceringen ett hinder än en inbjudan till samarbete. Måns har bordet mellan sig och de andra två pojkarna vilket gör att han inte riktigt når fram till dem och väljer då att arbeta ensam. Som lärare bör man vara försiktig med bordsplaneringen eftersom det kan vara både en inbjudan men även en exkludering i det sociala samspelet.

I klassrummet vi befann oss i kan frånvaron av kateder ses som lärarens sätt att försöka tona ned sin maktposition gentemot eleverna, vilket är precis vad Jedeskog (2007) kom fram till. Vi menar dock att detta även kan leda till att eleverna i större utsträckning, främst flickorna, ber om bekräftelse från läraren. Detta eftersom läraren är mer lättillgänglig i klassrummet då det inte finns någon kateder som utgångspunkt för läraren. Det kan även ses som ett sätt, att från lärarens håll bjuda in till hjälp för eleverna. Det blir även en maktposition som läraren tar genom att hela tiden kontrollera eleverna vid varje moment. Detta gör även att eleverna i större utsträckning frågar läraren om hjälp istället för att ta hjälp av varandra, eftersom läraren genom makten i klassrummet gör det naturligt för eleverna att fråga denne framför varandra. Vid en mindre aktiv och närvarande lärare kan vi anta att eleverna i större utsträckning hade frågat varandra istället för läraren. Om eleverna frågar varandra uppkommer det både ett spontant och naturligt samtal och samspel dem emellan. (Granström, 2007). Det kan vi se att de gör utomhus då läraren inte är lika lättillgänglig.

Vi kan se att trots att det förekommer ytterst lite samarbete inomhus, väljer eleverna att sitta bredvid varandra. Detta kan bero på att de utifrån den ordinarie placeringen är vana vid att sitta bredvid någon annan. Ett utanförskap kan bli tydligt om eleven sitter vid ett eget bord och det är inte utanförskap det handlar om utan snarare brist på samarbete (Jedeskog, 2007). Stensaasen & Sletta (1997) har tidigare nämnt att det finns en risk att elever utsätts för exkludering om de inte har tillräckligt med sociala färdigheter för att fungera socialt med sina klasskamrater. Detta kan vara en av anledningarna till att eleverna är medvetna om att inte sätta sig ensamma.

5.1.2 Stora rörelser och socialt samspel

Det framkom av vår analys att det var utomhus som det skilde sig mest mellan pojkars och flickors beteende. Detta eftersom skolans krav följde med flickorna ut på gården medan pojkarna lämnade dessa i kapprummet. Pojkarnas agerande speglar det som Brügger och Szczepanski (2007) menar, nämligen att samarbete och social kompetens tränas på ett naturligt sätt när eleverna befinner sig utomhus. Detta kunde vi se tydligt då pojkarna snabbt grupperade sig och samarbetade i grupp då

de befann sig utomhus. En annan anledning till att pojkarna samarbetade utomhus, var att skolans krav inte hängde över dem, utan de valde att se det som en aktivitet som präglades av en vänskapsrelation, där roliga saker utförs snarare än en skoluppgift. Det är även något som Nordahl (1994) menar då han i sin undersökning kom fram till att elever tycker det är roligare att arbeta utomhus då de inte upplever det som något strikt eller lärarstyrt. Vi kan utifrån Nordahls studie anta att eleverna fann mer glädje i att arbeta utomhus då denna uppgift var mer öppen (se bilaga 2). En friare uppgift leder till fler frågetecken från elevernas sida vilka lätt kan komma att besvaras med hjälp av en kamrat, vilket gör att ett samarbete krävs. Detta kan vara en av anledningarna till att pojkarna samarbetar bättre utomhus än inomhus.

Som vi skrivit tidigare, väljer en del lärare bort utomhuspedagogik då de anser att det blir en jobbig och störande situation eftersom eleverna är mer fysiskt aktiva och diskuterar mer med varandra, de rör sig och låter mer (Bergholm, 2006). Vi anser inte detta vara något negativt utan vi ser det snarare som ett socialt samspel eleverna emellan, då de arbetar mot målen i dagens läroplan.

Både utomhus- och inomhusmiljön bidrar till elevernas olika agerande. Miljöns fysiska föremål bidrar till att eleverna agerar på ett, för miljön, förutbestämt sätt. Att stå upp och arbeta i klassrummet är inte ett alternativ, men när vi befann oss utomhus fanns det inte sittplats till alla elever och därför är det berättigat att stå upp. Bara en sådan här enkel sak påverkar elevernas agerande tydligt, utan sittplats till alla eleverna blir de mer fysiskt aktiva, det visar vilken makt samhället och miljön har. Eleverna motsätter sig aldrig detta eftersom de skolats in i detta beteende, de har normaliserat utifrån samhällets regler. Att ifrågasätta varför det inte finns stolar utomhus skulle inte falla eleverna in då det är en självklarhet att miljön utomhus och inomhus skiljer sig. Även elevernas rörelsemönster skiljer sig inomhus och utomhus. Det är rent fysiskt svårare att röra sig mer inomhus eftersom ytan inte finns. Det är därför viktigt att hänsyn tas och att aktiviteterna anpassas till klassrummets möblering och storlek (Jedeskog, 2007). När eleverna är ute på rast är de vana att röra sig fritt och stort, detta tar de med sig till utomhuslektionen. Andra exempel på miljöns fysiska betydelse för elevernas agerande, är Emils försök att klippa av sig sitt hår. Hade en sax inte funnits nära till hands hade det inte varit ett alternativ att använda den. Han agerar alltså efter miljöns förutsättningar.

5.2 Diskussion utifrån att vara pojke eller flicka

En av de stora skillnader vi skrev fram i analysen var skillnaden mellan flickors och pojkars agerande. Här nedan har vi valt att gå djupare in i analysen kring skillnaden mellan flickorna och pojkarna.

5.2.1 Normaliserade flickor

Det framkom tydligt i analysen att flickorna intog samma position både inomhus och utomhus. Den makt skolan har över flickorna följde med dem ut på skolgården till utomhuslektionen. I flickornas position som elev framkommer även deras position som flicka och dessa två positioner vävdes ihop till den roll flickorna hade inomhus och utomhus. Flickorna, i denna studie, talade aldrig högt eller rakt ut och de väntade alltid på sin tur. Nordahl (1994) menar att det är typiskt för flickor att agerar på detta vis. Nordahl menar vidare att flickor strävar efter personligare relationer och relationen måste finnas för att de ska arbeta tillsammans med andra elever. Vi kan då anta utifrån den observation vi gjort att denna nära relation inte finns flickorna emellan och därför arbetar de inte tillsammans. Trots detta ser det ut som att flickorna tyr sig till varandra, det skulle dock lika gärna kunna vara så att de uppvisar ett liknande beteende och av den anledningen sitter de vid samma bord inomhus och återgår hela tiden till bordet utomhus. Beteendet som flickorna uppvisar förstärks av lärarens konstanta närvarande som påminner dem om skolans makt och regler. Genom lärarens ständiga närvaro får flickorna en bekräftelse att de syns och gör uppgiften på rätt sätt.

Vi kan se att skolan, som vi skrivit ovan, får flickorna att helt frivilligt följa de normer och regler som finns. Skolan och samhällets makt att normalisera befolkningen har alltså lyckats med de här flickorna.

5.2.2 Sociala pojkar

Även pojkarna ber om bekräftelse genom att högljutt uttala hur långt de kommit med uppgiften och vilket resultat de kommit fram till. Pojkarna vill få bekräftelse av läraren men framförallt vill de visa de andra eleverna hur långt de kommit med uppgiften för att bevisa att de är bäst och kommit längst. Detta är enligt Gens (1998) ett typiskt beteende för pojkar i skolan. Trots det, menar han, är det flickorna som oftast presterar bäst i skolan, pojkarna hastar över uppgifterna i en tävlingsanda, kvantitet framför kvalitet. Detta är typiska beteende för elevernas genusroller. För pojkar är, som sagt, skolan och dess uppgifter mest en tävling och de vill synas och höras medan flickorna arbetar i det tysta (Nordahl, 1994). Att pojkarna i vår studie gör allt för att skynda sig kan vi se deras rörelsemönster. Utomhus antecknar de oftast på närmsta plana yta för att snabbt kunna gå vidare till nästa uppgift medan flickorna lugnt och metodiskt hela tiden går tillbaka till bordet för att tänka och skriva ner sitt resultat.

I gruppen av pojkar kan vi tydlig se maktrelationen. Utomhus grundar sig relationen på pojkarnas privata relationer till varandra, alltså hur nära vän de är med varandra. Medan maktrelationerna i klassrummet grundar sig på deras relation som elever, vilka vi kan se skiljer sig i många avseende till den privata. Utomhus uppvisar pojkarna ett agerande utefter att vara kamrater medan de inomhus snarare väljer att vara arbetskamrat utifrån uträknandet av vem som är bäst och smartast att jobba med för att klara av uppgiften. Inomhus väljer de att arbeta med en kamrat som är duktig som elev och tänker då inte lika mycket på vilken kamratrelation de har med individen. Den makt som klassrummet ger till exempel Karl fås endast då han befinner sig inomhus. Klassrummet som maktredskap fungerar för dessa pojkar endast när de befinner sig i den miljön och de känner inte av det när de befinner sig i en, för dem annan kontext, utomhus. I klassrummet finns det viktiga psykologiska funktioner som är tydliga och viktiga för eleverna och deras relationer. Pojkar bildar hierarkier i klassrummet beroende på vem som är bäst och snabbast, vilket leder till ett sämre samarbete, detta är något som även Granström (2007) kommit fram till. När Emil på lektionen utomhus håller på att tramsa nappar inte någon av hans klasskamrater på detta utan ignorerar honom. Det kan ses som att Emil inte har en hög status i kamrathierarkin. Inte heller inomhus har

Emil en hög status, detta har att göra med hans uppfattning av positionen elev, där han själv inte anser sig kunna lösa uppgifter ensam, utan vill helst ha hjälp av en kamrat eller läraren. Detta visar sig när Emil ska mäta sitt hår då han uppvisar stor frustration eftersom han inte får någon hjälp varken av Per eller av läraren. Vi kan i hans frustrerade handling med saxen anta att han inte är van att behöva lösa uppgifter själv. Både inomhus och utomhus arbetar Emil mycket för att få uppskattning av Per och de andra klasskamraterna. Utomhus visar detta sig genom trams och inomhus genom frågor och inbjudningar till samarbete. Vedeler (2009) menar att alla individer har behov av samhörighet och uppskattning i grupp. Detta arbetar Emil hårt för, men antagligen på fel sätt då de inte uppmärksammas av Per eller någon annan.

5.3 Metod- och teoridiskussion

Resultatet hade inte blivit detsamma om vi utgått från en annan metod och/eller haft en annan teoretisk utgångspunkt, eftersom forskaren med hjälp av olika metoder tittar på olika företeelser. Vi menar att videoobservation som metod var den rätta vägen att gå med tanke på vår frågeställning och syftet med vår studie. Hade man haft samma centrala teman men ändrat på syftet och frågeställningen hade en annan metod kunnat bli aktuell.

När man utför en studie, så som vi gjort, är det viktigt att studien begränsas för att den ska bli genomförbar. Den studie vi gjort hade mycket väl kunnat göras utifrån en psykologisk vinkel med genus i fokus eller utifrån ett psykosocialt perspektiv med individen i fokus. Resultatet hade då antagligen skilt sig avsevärt då andra teman hade styrkt analysen. Självklart har alla de variabler vi tagit ställning till innan studien genomfördes, så som klassens storlek, uppgiftens karaktär, elevsammansättningen och kamratförhållanden påverkat det resultat vi fått fram. Detta är vi medvetna om och så är det med alla studier som görs. Trots detta så anser vi, med tanke på redovisade data, att studien är tillförlitlig. Detta eftersom vi i metoddelen ovan redovisar för de val vi gjort. Vi är väl medvetna om att studiens resultat inte är generellt för hela skolväsendet men hoppas trots de att verksamma pedagoger ska finna den användbar.

5.4 Slutsats

Utifrån de redskap vi använt oss av i vår analys har vi kunnat se att de genus eleverna tillhörde på olika vis spelade stor roll för hur miljön påverkade dem. I vår studie kom vi fram till att pojkars agerande märkbart skiljer sig utifrån vilken miljö de befinner sig i medan flickors beteende inte skiljer sig nämnvärt. Vi tycker oss kunna se att den makt skolan och samhället har, genom reglerande normer, påverkade eleverna i stor grad inomhus och detta gällde både pojkarna och flickorna. Utomhus däremot utövade skolan sin makt på flickorna medan pojkarna inte alls kände av skolans krav utan påverkades av andra faktorer i sitt samspel. De intog med andra ord olika positioner utomhus beroende på vilket genus de tillhör. De faktorer som påverkade pojkarna utomhus var kamratrelaterade och de samarbetade naturligt med kamrater utomhus medan de inomhus föll in i positionen som elev. På så vis blev de mer prestationsinriktade och ville bevisa för sina klasskamrater att de var duktiga. Flickorna däremot kände av skolans krav både inomhus och utomhus och därför uppvisade de liknande beteende i de båda miljöerna. De samarbetade varken inomhus eller utomhus eftersom de i sin position som elev, vilken de fått genom skolans normer, arbetar enskilt.

Enligt Nordahl (1994) tycks skolan gynna flickor mer, eftersom skolan är en kvinnostyrd institution. Detta är dock något vi förhåller oss kluvna till. Vad det gäller elevernas sociala samspel kan vi inte mena att skolan gynnar flickorna mer då de blev hämmade av skolans reglerande normer. Huruvida flickorna lärde sig mer kan vi inte uttala oss om då det inte framkom av observationen. Trots våra resultat är det många som menar att flickor gynnas i dagens skola. Men är det då en inomhuspedagogik de menar? Antagligen eftersom det är den rådande undervisningsmetoden idag. I vår studie kunde vi dock se att pojkarna gynnades av utomhuspedagogiken då vi fick känslan av att de här levde i sitt rätta element. När elever befinner sig utomhus är det tillåtet att röra sig mer och låta mer. Detta var något som pojkarna instinktivt gjorde och levde ut, de lärde med hela kroppen. Vi menar inte att utomhuspedagogik är svaret på det pedagogiska dilemma, om vilken undervisningsteknik som är bäst, men några timmar utomhus kan med alla säkerhet inte vara fel. Utan snarare hjälpa till att balansera upp den skola som många idag

menar är dominerad av flickors prestation. Med lite arbete tror vi även att kontinuerlig vistelse i utomhusmiljö kan gynna flickors sociala samspel. Detta är, anser vi, ett intressant forskningsområde som behöver utforskas mer, framförallt hade det varit intressant att titta på elevers sociala interaktion i olika miljöer utifrån ett genusperspektiv och där med koppla det till psykologin. Vi menar därför att vår studie är ytterst relevant då ett av skolans huvudbudskap till eleverna är att de ska lära sig samspela socialt, något som lärare bör tränar sina elever i varje dag, då dagens samhälle kräver socialt kompetenta individer. I vår studie kunde vi se att pojkarna tränade sig bättre i socialt samspel då de befanns sig utomhus jämfört med arbetet inomhus, medan flickorna inte interagerade mer än nödvändigt oavsett miljö. Vi hoppas på att vår studie ska väcka tankar som förhoppningsvis leder till diskussioner kring utomhuspedagogikens betydelse för social interaktion och att verksamma pedagoger ska kunna läsa vår studie och använda de bitar som för dem känns relevanta.

Referenslista

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergholm, C. (2006). *Det är inne att lära sig ute*. NCFE Nyhetsbrev. (Temanummer om utomhuspedagogik).
- Brügge, B & Szczepanski, A (2007). *Friluftslivets pedagogik*. Stockholm: Liber AB.
- Davies, B. (2003). *Hur pojkar och flickor gör kön*. Stockholm: Liber AB.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken- för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Foucault, M. (1975/1987). *Övervakning och straff* (C G Bjurström, övers.) [Orig.: *Surveiller et punir*]. Lund: Arkiv Förlag.
- Jedekog, G. (2007) *Klassrummets scenografi*. I: Granström, K. (red) (2007) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Liber.
- Gens, I. (1998) *Från vaggan till identitet – Hur flickor blir kvinnor och pojkar blir män*. Jönköping: Utbildning och Förlag.
- Granström, K. (2007) *Ledarskap i klassrummet*. I: Granström, K. (red) (2007) *Forskning om lärares arbete i klassrummet*. Stockholm: Liber.

- Grahn, P. (2007) *Barnet och naturen*. I: Dahlgren, L. O. Sjölander, S. Strid, J. P. Szczepanski, A. (2007) *Närmiljö blir lärmiljö*. Pozkal, Poland: Studentlitteratur.
- Lindgren, S.-Å. (2003). *Michel Foucault*. I: Andersen, H. & Kaspersen, L B. (red.) (2003). *Klassisk och modern samhällsteori*. (2:a upplagan). Lund: Studentlitteratur AB.
- Lindgren, S-Å (1991) *Michel Foucault och sanningens historia*. I: Månsson, P. (1991) *Moderna samhällsteorier – Traditioner riktningar teoretiker*. (3:e upplagan) Stockholm: Prisma.
- Nordahl, B. (1994). *Hankön i skolan – en debattbok om pojkar i en kvinnovärld*. Lund: bookLund.
- Patel, R. & Davidson, B. (1994) *Forskningsmetodikens grunder Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (1994) *Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet*, Lpo 94. Stockholm: Fritzes.
- Stensaasen, S. & Sletta, O. (1997) *Grupprocesser – om inläring och samarbete i grupper*. Stockholm: Natur och kultur.
- Svedberg, L. (2003) *Gruppsykologi – Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Vedeler, L. (2009) *Social kompetens i barngrupper*. Kristianstad: Kristianstads Boktryckeri AB.
- Winther Jørgensen, M. & Philips, L. (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2007) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-, samhällsvetenskaplig forskning.*

Bilaga 1 – Lektionsplanering, utomhus

Mål att sträva mot:

Strävan skall också vara att eleven utvecklar sin tal- och rumsuppfattning samt sin förmåga att förstå och använda

- olika metoder, måttssystem och mätinstrument för att jämföra, uppskatta och bestämma storleken av viktiga storheter.

Uppnåendemål:

Eleven skall kunna

- uppskatta och mäta längder, massor, volymer och tid med vanliga måttenheter.

Lektionsplanering:

Vi kommer befinna oss utomhus i en miljö där det finns tillgång till en asfaltsplan, gräsplätt, fotbollsplan och mittpunkten kommer vara på en träplatå med bord och ett par sittplatser. Det kommer att vara åtta elever från årskurs två och lektionen går ut på att eleverna ska lära sig mäta olika saker.

Lektionen börjar med en genomgång, där läraren går igenom hur eleverna ska använda sig av ett måttband och förklarar även uppgiften. Läraren ger även exempel på vilka olika saker som eleverna kan mäta. Eleverna får ut varsitt måttband och stencil (se bilaga 2) där de får i uppgift att mäta olika saker utomhus. De kommer då att skriva upp hur långa de olika sakerna är på sina stenciler. All gruppering är valfri och läraren kommer inte nämna detta i inledningen.

När eleverna gjort uppgiften kommer vi att gå igenom vad eleverna hittade som var runt eller långt. Vi kommer inte att diskutera alla 10 saker men vissa och alla elever kommer att få säga någonting.

Bilaga 2 - Mäta olika saker utomhus

1. Någonting runt

Jag mätte en/ett:

Det var cm

2. Någonting litet

Jag mätte en/ett:

Det var cm

3. Någonting hårt

Jag mätte en/ett:

Det var cm

4. Någonting mjukt

Jag mätte en/ett:

Det var cm

5. Någonting grönt

Jag mätte en/ett:

Det var cm

6. Någonting långt

Jag mätte en/ett:

Det var cm

7. Någonting kort

Jag mätte en/ett:

Det var cm

8. Någonting tjockt

Jag mätte en/ett:

Det var cm

9. Någonting smalt

Jag mätte en/ett:

Det var cm

10. Någonting rött

Jag mätte en/ett:

Det var cm

Bilaga 3 - Lektionsplanering, inomhus

Mål att sträva mot:

Strävan skall också vara att eleven utvecklar sin tal- och rumsuppfattning samt sin förmåga att förstå och använda

- olika metoder, måttssystem och mätinstrument för att jämföra, uppskatta och bestämma storleken av viktiga storheter.

Uppnåendemål:

Eleven skall kunna

- uppskatta och mäta längder, massor, volymer och tid med vanliga måttenheter._

Lektionsplanering:

Vi kommer befinna oss inomhus samma dag, fast någon timme senare. Det är samma elever som lektionen innan. Vi kommer först att gå igenom hur det gick att mäta saker utomhus och klargöra vad det var som var svårt för att få chansen att förklara det en gång till för eleverna. Sedan kommer läraren gå igenom stencilen som de ska använda sig av inomhus (se bilaga 4), denna uppgift går ut på att eleverna ska mäta sina olika kroppsdelar. Grupperingen är valfri. Någon uppgift/mätning kommer vara svårt att göra på sig själv, alltså kommer man nästan vara tvungen att be en kamrat om hjälp. Detta har vi gjort medvetet så att social interaktion ska uppkomma.

Bilaga 4 - Mäta min kropp

1. Mitt **finger** är _____ cm
2. Mitt **hår** är _____ cm
3. Min **näsa** är _____ cm
4. Min **arm** är _____ cm
5. Min **tå** är _____ cm
6. Min **rygg** är _____ cm
7. Mitt **öra** är _____ cm
8. Mitt **öga** är _____ cm
9. Min **fot** är _____ cm
10. Mitt **huvud** är _____ cm