”Får vi vara med och bygga?”
”Ja det får ni om ni hämtar mossa åt oss”

En fallstudie om platsens betydelse för elevers sociala samspel

Sebastian Bolin och Viktor Östling
Grundlärarprogrammet med inriktning fritidshem
Abstract
Denna kvalitativa fallstudies syfte är att få kunskap om vilken betydelse platsen (utomhus) har för elevernas sociala samspel. För att vinna kunskap om på detta formulerade vi frågeställningararna, **Hur samspelar elever på olika platser utomhus? Och hur resonerar läraren kring valet av plats för undervisningen utomhus?** För att besvara dessa två frågeställningar använde vi oss av tre observationer på en och samma skola och en enskild lärare. Vi genomförde även ett eftersamtal med den lärare vi följt för att besvara vår andra frågeställning. Tidigare forskning behandlar samlärande och socialt samspel och utomhuspedagogik. Vi har analyserat vår empiri med hjälp av verktyg från sociokulturell teoribildning. Analysen visar fyra teman som utgör studiens resultat, **värnar om platsen, omsorg av kamrat, samspel med artefakter och samspel med natur**. I dessa teman samspelar eleverna på olika sätt genom de möjligheter som platsen ger dem.
1 Förord

Vi vill tacka skolan som gav oss möjlighet att genomföra vår fallstudie och för det intresset läraren som följdes visade. Ett extra tack till vår handledare som har visat intresse, svarat snabbt och varit konkret i sin respons till vår studie.
# Innehållsförteckning

1 Förord ............................................................................................................................................... 1
2 Innehållsförteckning ......................................................................................................................... 1
3 Inledning ........................................................................................................................................... 3
   3.1 Syfte och frågeställningar ........................................................................................................ 4
   3.2 Centrala begrepp i studien ....................................................................................................... 4
4 Tidigare forskning .......................................................................................................................... 5
   4.1 Barns samlärande .................................................................................................................... 5
   4.2 Lek och samlärande .................................................................................................................. 6
   4.3 Utomhuspedagogik och platsens betydelse .......................................................................... 7
   4.4 Sammanfattning av tidigare forskning ................................................................................... 9
5 Teoretisk anknytning ...................................................................................................................... 9
   5.1 Sociokulturella perspektiv ...................................................................................................... 10
      5.1.1 Situerat lärande ............................................................................................................. 10
      5.1.2 Kulturella redskap/artefakter ....................................................................................... 11
      5.1.3 Mediering ..................................................................................................................... 11
      5.1.4 Den proximala utvecklingszonen ................................................................................. 12
   5.2 Teoretiska implikationer på vår studie ................................................................................... 12
6 Design, metoder och tillvägagångssätt ......................................................................................... 13
   6.1 Fallstudie .................................................................................................................................. 13
   6.2 Metoder för datainsamling ...................................................................................................... 14
      6.2.1 Observation ................................................................................................................... 14
      6.2.2 Eftersamtal .................................................................................................................... 14
   6.3 Avslutande tankar kring metodval .......................................................................................... 15
   6.4 Urval .......................................................................................................................................... 15
      6.4.1 Undersökningsgrupp .................................................................................................... 16
      6.4.2 Bortfall .......................................................................................................................... 16
   6.5 Genomförande ........................................................................................................................ 16
   6.6 Bearbetning av material .......................................................................................................... 16
   6.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet .......................................................................... 17
   6.8 Etiska överväganden .............................................................................................................. 17
7 Resultatredovisning ....................................................................................................................... 18
3 Inledning


Att använda sig av utomhuspedagogik kan leda till att det sociala samspelet ökar eftersom eleverna får en annan social arena att utforska samspelet i. Det studien ska undersöka är platsens betydelse för barnens sociala samspele med varandra. Är det platsen i sig som är betydelsefull eller är det läraren i fritidshems engagemang, val av aktiviteter samt val av plats? Szczepanski (2006) påpekar att 85% av vår kommunikation sker genom lukt, känsel, smak och kroppsspråk. Genom att knyta våra sinnen till andra miljöer, till exempel skogslandskapet och att lära på andra platser än den traditionella skolgården tror vi att elevernas sinnliga och autentiska upplevelser i samspel kan gynnas.


Det finns en kunskapslucka i forskningen om vilken betydelse platsen har för elevernas sociala samspelet då den mest inriktar sig på att platsen har en betydande del av utomhuspedagogik. Vi menar att det är viktigt att göra en studie om just elevernas möjligheter att få utveckla sitt sociala samspelet då vi, från ett sociokulturellt perspektiv, anser att samspelet är något människor gör från födseln. Genom att studera olika platser innebörde elevers sociala samspele vill denna studie ge kunskap om hur det skapas goda förutsättningar för eleverna till socialt samspele.
3.1 Syfte och frågeställningar
Syftet med denna studie är att få kunskap om vilken betydelse platsen (utomhus) har för elevernas sociala samspel. Våra frågeställningar är:

- Hur samspelet elever på olika platser utomhus?
- Hur resonerar läraren kring valet av plats för undervisningen utomhus?

I denna fallstudie följer vi en lärare i fritidshems arbete med elever utomhus under skoltid.

3.2 Centrala begrepp i studien
För att förtydliga vårt intresse med föreliggande studie förklaras här kort några begrepp som återkommer i studien.

Utomhuspedagogik: Planerade pedagogiska aktiviteter utomhus.

Utevistelse: Vi använder oss av utevistelse när vi påpekar att det inte sker någon planerad pedagogisk aktivitet när eleverna vistas utomhus.

Utemiljö: Miljön utanför klassrummet. I föreliggande studie syftar vi på miljön bortom skolgården utomhus då vi fokuserar på platser utanför skolgården.


Socialt samspel: När vi skriver om socialt samspel syftar vi på det samspel som sker mellan människor.
4 Tidigare forskning

I detta kapitel behandlas tidigare forskning kring barns samlärande. Därefter presenteras lek och hur leken är viktig för samlärandet. Till sist kommer vi behandla begreppet utomhupspedagogik och vad det innebär. Detta är dessa områden som rör vår studie mest då fokus ligger kring elevers samspel på olika platser i utemiljö.

4.1 Barns samlärande


Williams, Samuelsson & Sheridan (2000) tar upp tre olika begrepp; "peer tutoring", "peer cooperation" och "peer collaboration". Dessa tre begrepp för samläpende i olika former förklarar på olika sätt hur samlärande kan gå till. Williams et al (2000 s.59) skriver att "skillnaderna mellan de olika formerna kan ses som komplementära betonningar av det lärande som sker genom kamratsamverkan".


För att förtydliga så förenklar Williams et. al (2000) begreppen:

"I peer tutoring är ett barn expert och det andra novis inom kunskapsområdet. I cooperative learning består gruppen av barn med olika förkunskaper om det problem som de ger sig i kast med att lösa. I peer collaboration är samtliga barn nybörjare inom gruppen" (s.59).

Alla de tre samspelsformerna är kopplade till socialt samspel genom att individerna ingår i en social praktik som kräver socialt samspel för att nå ett samlärande.

4.2 Lek och samlärande


4.3 Utomhuspedagogik och platsens betydelse

Utomhuspedagogisk bakgrund

Utomhuspedagogik och platsens betydelse


Utomhuspedagogik är ett väldigt brett begrepp och beroende på vem som tillfrågas kommer det att ges olika definitioner. Centrum för miljö- och utomhusdidaktik definierar utomhuspedagogik som ett förhållningssätt som syftar till lärande i växelspel mellan upplevelse och reflektion, grundat på konkreta erfarenheter i autentiska situationer. Det är även ett tvärvetenskapligt forsknings- och utbildningsområde som bland annat innebär: Följande tre aspekter lyfts fram som centrala: 
- Att lärandets rum även flyttas ut till samhällsliv, natur- och kulturlandskap.
- Att växelspelet mellan sinnlig upplevelse och boklig bildning betonas.
- Att platsens betydelse för lärandet lyfts fram”

(Linköpings universitet, u.å, http://www.liu.se/ikk/ncu/?l=sv)

För att få kunskap om utomhuspedagogikens kärna intervjuade Szczepanski (2008) lärare om deras uppfattningar om lärande och undervisning utomhus. Detta gör han i en studie där han undersöker vilka skäl som talar för lärande och undervisning utomhus. Resultatet från studien visar på mångahanda uppfattningar om utomhuspedagogikens utmärkande drag. Frågeställningen var ”vad är utomhuspedagogik för dig?” där Szczepanski kunde urskilja fyra olika aspekter från den första studien vad anbelangar lärares uppfattningar om främsta skäl för lärande och undervisning utomhus:

- platsen för lärandet,
- objektet för lärandet,
- sättet att lära,
- det kroppsliga lärandet.


Utifrån studien kunde Szczepanski definiera platsens betydelse för lärande och undervisning utomhus utifrån fyra aspekter av lärarna med fokus på ”var-aspekten”. Det första perspektivet, rumpserspektivet, handlar om att ge möjlighet att upptäcka nya miljöer och pedagogiskt användbara ställen men även att det behövs en växelverkan mellan dessa. Det andra perspektivet, kunskapsserspektivet, handlar om att förena teori och praktik genom att använda ett kroppslig sinnligt lärande och skapa möten med fenomen utomhus. Det tredje perspektivet, miljöperspektivet, handlar om möjligheterna för att kunna skapa en plattform för miljöer utomhus. Det fjärde och sista perspektivet, tidsperspektivet, handlar om hur tiden kan
användas på ett friare sätt. Skolan är uppbyggd kring schemabundna tidsstrukturer vilket skulle behöva luckras upp för att minska stressnivån.

Framför allt påpekar Szczepanski (2013) i sin resultatredovisning att begreppet plats behöver få en djupare innebörd och att det behövs mer forskning kring alla fyra aspekter.

Som vi kan se finns det försök till att få reda på lärares uppfattningar om utomhuspedagogik samt betydelsen av platser. Studiens kunskapsbidrag är att den ska ge fördjupad kunskap om platsens betydelse för socialt samspel.

4.4 Sammanfattning av tidigare forskning


Detta samlärande är även förknippat med leken. Genom lek lär eleverna sig olika sociala regler och de utbyter erfarenheter i ett socialt samspel. I leken så möter eleverna situationer som kräver socialt samspel för att kunna gå vidare, till exempel om de inte är överens om något kan eleverna förhandla om lekreglerna för att kunna leka vidare.

Szczepanskis studier visar att lärare som erkänner att lärare som lärar utomhus är god och att de lägger vikt vid platsen som ett sammanhang med socialt samspel. Vid utomhuspedagogik befinner sig eleverna en gemensam plats i naturen och genom att interagera med både andra individer och med miljön får de en autentisk upplevelse av platsen. Leken har också en central betydelse för utomhuspedagogiken. Elevernas fantasi främjas av olika platser genom att de får nya erfarenheter och att fantasin bygger leken.

Genom att befinner sig på en viss plats kan ett visst lärande gynnas. Detta är det som inom sociokulturella kretsar menas med situerat lärande. Utomhuspedagogik är starkt knutet till det situerade lärandet då undervisningen eller aktiviteten tas till en specifik plats.

5 Teoretisk anknytning

5.1 Sociokulturella perspektiv


Det sociala samspelet mellan människor går mycket längre än den individuella kunskapskonstruktionen. Läroprocessen är social genom att människor tillhör och deltar i olika sociala praktiker och därmed är en del av lärandet. Vidare betonar Dysthe (2001) det sociala samspelet som en av grundtankarna i det sociokulturella perspektivet när hon talar om hur kunskapen fördelas;

“...kunskap er distribueret mellom menneska innanfor ein fellesskap; til domes ved at dei kan ulike ting og har ulike dugleikar som alle er nodvendige for ei heilskapsfortståing” (s.45)

Med andra ord läggs tyngd på hur kunskapen fördelas mellan människor inom en social praktik, detta genom att alla har olika kunskaper och färdigheter som behövs för att få en helhetsförståelse. Människor lär genom varandra.

5.1.1 Situerat lärande

Sociokulturella förespråkare hävdar att sociala och fysiska sammanhang är en integrerad del av lärandet. Hur individen lär och i vilken situation är en grundläggande del av det som lärs (Dysthe, 2001). Används ett situerat perspektiv fokuseras speciellt lärande som i sociokulturella sammanhang innefattar individen som deltagare i samspelet med andra individer såväl som fysiska verktyg (t.ex. miniräknare) och representationssystem (t.ex. språk).

Situerat lärande handlar om att mänskliga handlingar är situerade i sociala praktiker. Utgångspunkten i individens handlande är de egna kunskaperna och erfarenheterna av vad som medvetet eller omedvetet uppfattas att omgivningen möjliggör i viss verksamhet (Säljö, 2000). Vidare tar Säljö upp ett exempel på hur människor agerar i olika omgivningar; i möte med sin granne - som är läkare och han frågar "hur är det?” ges svaret i en allmän kommentar om vardagliga företeelser men om situationen utspelar sig på läkarens mottagning så kommer
frågan ”hur är det?” hamna i en annan kontext, det blir mer ett konsulterande och svaret kommer att vara mer relevant för denna situation.


### 5.1.2 Kulturella redskap/artefakter


### 5.1.3 Mediering


5.1.4 Den proximala utvecklingszonen


I föreliggande studie antas att den proximala utvecklingszonen är applicerbar i mer sammanhang än att lösa uppgifter, till exempel genom social förhandling om lekaktivitet. Det som gör den intressant är hur barnen tar sig vidare i lärande och utveckling genom samspel med andra, både kamrater som vuxna. Detta är användbart när eleverna samspelar i lekar, genom att se hur de lär av varandra kan det vara ett värdefullt begrepp att använda oss av.

5.2 Teoretiska implikationer på vår studie

Språket är det viktigaste redskap människor har. Genom språket förmedlas kunskap mellan individer och i föreliggande studie fokuseras socialt samspel vilket betyder att observationerna fokuserat på hur eleverna samspelet och hur de använder språket när de gör det.

Utomhuspedagogiken har en stark koppling till det sociokulturella perspektivet genom sitt tänk om samspel med sin omgivning. Situerat lärande ger en bra teoretisk grund när för studerarandet av en specifik plats. Det situerade lärandet förklarar specifika händelser på specifika platser och även hur vi på dessa platser använder oss av kulturella artefakter/redskap.

Genom att analysera platsers betydelse genom ett sociokulturellt perspektiv ges många olika delar att belysa. Det finns kulturella artefakter/redskap och socialt samspel som bidrar till att eleverna samspelet mellan dessa olika aspekter och därutöver medierar eleverna olika kunskaper och färdigheter mellan varandra.

Platsens betydelse i relation till den proximala utvecklingszonen i tanken kan gynna eleverna på olika sätt. Den öppna gräsytan kan kräva en mer lärarledd aktivitet eftersom eleverna får mer yta att vara på och att det inte krävs så mycket samarbete medan i en skog där ytan är begränsad sker ett mer nära samspel mellan eleverna vilket då kan leda till att eleverna samspelet mer med varandra och bidrar till ett samlärende.
6 Design, metoder och tillvägagångssätt

I denna del av studien redogörs för val av metoder och varför dessa metoder används i föreliggande studie. Därefter behandlas urval, hur insamlad data har behandlats i studien och etiska aspekter för att sedan skriva vårt tillvägagångssätt.


6.1 Fallstudie


Den kvalitativa fallstudien kännetecknas av fyra olika egenskaper; En fallstudie är partikularistisk, det innebär att den fokuserar på en särskild företeelse vilket gör att den är lämpad för situationer som kan uppstå i vardagen och fokuserar på småskaliga problemområden. I föreliggande studie fokuseras en enskild skola med en enskild lärare i fritidshem och en specifik plats under skoltid.

Fallstudien är deskriptiv, det innebär att den händelse forskaren studerar ska vara djupgående, den ska innehålla så många variabler som möjligt och beskriva samspelet mellan dem. Detta har gjorts med hjälp av observationer och eftersamtal.

Fallstudien är heuristisk, vilket betyder att fallstudien ska förbättra förståelsen av händelsen för läsaren. Vår intention är att fördjupa kunskapen kring olika platsers betydelse för socialt samspel och därför har vi försökt insamla så mycket information som möjligt och sedan beskriva den.

Fallstudien är induktiv, det innebär till exempel att hypoteser som finns i början av en fallundersökning kan förändras och omformuleras. Genom att fallstudien är induktiv kan nya begrepp uppstå och ge ny förståelse snarare än att verifiera de hypoteser man hade på förhand (Merriam, 1994). “Generalisering, begrepp och hypoteser uppstår från den information man har tillgång till som i sin tur har grund i den kontext som bildar ram till det man studerar” (Merriam, 1994, s.27).
6.2 Metoder för datainsamling


6.2.1 Observation


Vid observationen är det bra att ange källor, plats, tidpunkt, andra närvarande personer samt faktorer som kan spela in på resultatet både före, under och efter observationen. Genom att göra detta får man en sådan bra bild av händelseförloppet som möjligt. Då vi har observerat platsernas betydelse för elevernas sociala utveckling är miljön extra viktig för oss att beskriva så väl som möjligt. Genom att använda oss av digitala verktyg, i detta fall kamera, skapas en bättre bild för både oss själva och för läsaren (Edvardsson, 2007). Det gäller även för oss att observera en autentisk miljö då beteenden kan skilja sig åt beroende på i vilken miljö det sker. (se exemplet med läkaren på sida 10)


6.2.2 Eftersamtal

använda oss av eftersamtal efter observation är att det ska vara ett öppnare samtalsklimat som inte ställer någon mot väggen då vi anser att “intervju” är ett mer laddat begrepp.


6.3 Avslutande tankar kring metodval


6.4 Urval


Våra kriterier för att välja skola var att de skulle bedriva utomhuspedagogik. Genom att använda oss av kontakter som vi fått under utbildningen skickades en förfrågan om att få tillträde till att bedriva studien där. Då detta inte gav något resultat skickades en förfrågan till en kontakt på universitetet om denne kände någon lärare i fritidshem som bedrev utomhuspedagogik. Vi fick kontakt med en lärare i fritidshem som bedriver utomhuspedagogisk undervisning på skoltid vid flera tillfällen i veckan i tre olika elevgrupper och genomförde studien på dennes skola.
6.4.1 Undersökningsgrupp

Vid observationerna följdes tre elevgrupper. De var uppdelade efter årskurs. Vi följde två elevgrupper från årskurs 5 som bestod av 45 elever i varje grupp och en elevgrupp från årskurs ett som bestod av 20 elever. Vid observationerna av årskurs 5 följde en klasslärare och två vfu-studenter med utöver den lärare i fritidshem som följdes. Vid observationen av årskurs 1 följde en klasslärare och en vfu-student med utöver den lärare i fritidshem vi följde.

6.4.2 Bortfall

Vi har haft bortfall vilket resulterade i att vid vår andra observation deltog bara halva barngruppen.

6.5 Genomförande


Veckan efter första mötet genomfördes tre observationer. Vi fick följa med tre olika barngrupper som var indelade i två grupper på måndagen och en grupp på torsdagen. Två av grupperna var årskurs fem och en barngrupp var årskurs ett. Vi valde att genomföra en icke deltagande observation och höll oss därför i bakgrunden under lektionen. När lektionen började presenterade vi oss och berättade varför vi var med och att eleverna gärna fick ställa frågor till oss under tiden.

Under våra observationer fick vi följa med på tre olika platser i närmiljön på skolan. Årskurs fem hade lektion i skolskogen och årskurs ett hade lektion på återvinningsstationen och en mindre skog närmre skolan. Efter genomförandet av våra observationer renskrevs allt material för att sedan analyseras. Materialet delades in i olika teman och efter att ha gjort detta hade vi ett bra underlag för att genomföra vårt eftersamtal. Vi satte oss ner och tog ut det materialet som skulle belysa i eftersamtalen och skrev ut sex stycken huvudfrågor som användes till eftersamtalet. (se bilaga 1)


6.6 Bearbetning av material

Efter genomförda observationer och samtal påbörjades bearbetningen av datamaterialet. I syfte att så bra sätt som möjligt kunna besvara studiens frågeställningar har vi använt oss av Merriams (1994) råd för analys av fallstudier. Den insamlade empirin är i form av
antecknade observationer som renskrivits på dator samt ett inspelat och transkriberat eftersamtal. All empiri finns sparad.

Bearbetningen inleddes med att organisera all information som samlats in. Detta för att kunna sortera ut den information som ska bearbetas. Denna organisering gjordes kronologiskt och tematiskt. I föreliggande studie organiserades den insamla empirin kronologiskt för att därefter hitta övergripande teman.

Därefter kategoriserades materialet, utefter hur den besvarar vår frågeställning. Vi letade efter händelser med liknande samband i barnens samspel. Efter noga genomläsning av vårt datamaterial framträdde fyra kategorier kring empirin; Värnar om platsen, Omsorg av kamrat, Samspe med artefakter och Samspe med natur. I föreliggande studie benämns dessa fyra kategorier som teman.


6.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet


Merriam (1994) pratar om extern validitet och detta syftar till huruvida resultatet från undersökningen är generaliserbart. Fallstudien är till för att fördjupa kunskaper kring ett fall och inte för att generalisera för många liknande fall. Resultatet i studien kan inte anses som generaliserbart då det är en undersökning om ett specifikt fall.

6.8 Etiska överväganden

Informationskravet: Deltagarna i studien skall vara informerade om syftet med studien och även hur forskaren kommer att använda resultatet. Vi delade ut ett informationsblad till klasslärarna och eleverna som informerade om vad studien skulle innebära och vad resultatet skulle användas till. Genom att göra detta uppfyllde studien detta krav, vi har också kommit överens om att skicka vår slutgiltiga studie till läraren som deltog efter önskan från läraren.

Samtycketskravet: Informera deltagarna i studien om att det är frivilligt och att de under vilken tid som helst kan avbryta samarbetet utan konsekvenser. Även detta krav tog vårt informationsblad upp och således har kravet uppfyllts och vi försäkrade även muntligt vid mötet med läraren att vi fick samtycke från läraren att följa med på dennes utomhuspedagogiska undervisning vid flertalet tillfällen. Genom att använda oss av ett informationsblad är förhoppningen att lärare, elever och föräldrar vet att de får avbryta när de vill utan konsekvenser.

Konfidentialitetskravet: Informera om att de inte kan bli igenkända i studien och att alla svar och uppgifter de delar med sig av är strikt konfidentiellt. I informationsbladet meddelades även att alla deltagare kommer vara strikt konfidentiella och kommer inte igenkänna i studiens undersökning. I föreliggande studie är alla namn fingerade.

Nyttjandekravet: Deltagarna skall vara medvetna om att den information som de lämnar under eftersamtalen skall endast användas till studien som bedrivs. Detta krav uppfylls också genom informationsbladet då det innehöll vad studien skulle användas till.

7 Resultatredovisning


7.1 Miljöbeskrivning och uppgift

För att denna studie ska ge läsaren en tydligare bild av resultatet behövs det bakgrundsförståelse om vad eleverna hade för uppgifter samt en miljöbeskrivning för att veta var uppgifterna utfördes. Observationerna har genomförts i tre olika miljöer. Startpunkten för både årskurs 5 och årskurs 1 är skolan. Därefter använder årskurs 5 skolskogen och årskurs 1 den miljö vi kallar för skogspartiet.

Skolan

Skolan ligger nära ett torg med affärer, restauranger och knytpunkt för bussar. Skolbyggnaden är ett lågt tegelhus med asfaltered skolgård med inslag av moderna lekplatser, bergshällar och gräsmattor.
**Skolskogen**


Runt om windskyddet finns det barträd, bergshällar, mossa och marken består av jord och sand.

**Skogspartiet**


**Uppgifter för eleverna**


Uppgifterna för årskurs 1 var att de först skulle slänga skräp på en återvinningsstation. Skräpet hade eleverna plockat under en lektion veckan innan. Efter att eleverna var klara med att sortera och slänga skräpet på återvinningsstationen gick de vidare till skogspartiet där de skulle öva på tyst samarbete. Eleverna skulle, utan att prata med varandra, ställa sig på ett led i en viss ordning. Uppgiften genomfördes två gånger. Det som styrde ordningen var först hur långa de var och sedan efter vilken månad eleverna var födda.

### 7.2 Värnar om platsen

Detta tema beskriver hur eleverna sampspelet för att värna om den plats eleverna befinner sig på. Observationerna visade att eleverna skyddade den plats de befann sig på i den lärarledda uppgiften och i den barninitierade fria leken. Eleverna blev tilldelade platser, två platser låg nära elden och två platser var avskilda från elden vilket resulterade i att de inte hade samma fokus på uppgiften beroende på vilken plats de hade. De elever som var nära elden var mer intresserade av att notera vad lärarna gjorde men de elever som hade avskilda platser var mer intresserade av själva uppgiften. Grupperna i årskurs 5 låt ingen komma nära deras plats under uppgiften. Det hände flera gånger att någon från en annan grupp kom nära och då försvarade sig grupperna tillsammans. I följande transkript visas exempel på värnandet av plats:
En grupp håller på med uppgiften och då närmar sig en tjej (Lovisa) från en annan grupp och då stoppar Felicia henne.

Felicia: "Du får inte se, ni ska inte härma oss".

Lovisa: "Men kan jag inte få se hur ni har gjort".

Felicia: "Nej, det är våran plats".


Om läraren istället förhindrar kreativiteten med hjälp av styrda uppgifter flödar inte barnens kreativitet på samma sätt som vid fri lek. Detta kan leda till att eleverna blir styrda till att tänka på ett visst sätt och att de inte ser lektionen som ett tillfälle att samspela med andra än de elever som ingår i deras grupp. När läraren väljer att ha en styrda uppgift kan det tolkas som att eleverna istället använder sig av samlärande. Eleverna vet att det finns en uppgift att lösa och de ska med hjälp av tilldelade kamrater lösa denna uppgift. Redan där verkar det som att eleverna blir de lästa av att inte ta in hjälp från andra elever i klassen. Detta kan leda till att eleverna värnar om platsen på ett sätt som gör att de utesluter andra elever.

Fyra elever byggde en koja mellan två stenblock och två elever satt bredvid. De två som satt bredvid tyckte att byggandet såg intressant ut och närmade sig kojan för att få vara med i leken genom förhandling.
"Får vi vara med och bygga?"
"Ja det får ni om ni hämtar mossa åt oss"
De två eleverna hämtade mossa och fick sedan tillträde till både leken och platsen. (Observation år 1)


7.3 Omsorg av kamrat

I detta tema kunde urskiljas ett samspelsmönster där eleverna genom socialt samspel skyddade varandra från skador. Eleverna visade medvetenhet kring att platsen kan innehålla många faror och vid många tillfällen stoppade en elev en annan elev från att göra något riskabelt. Vi såg också hur eleverna hjälpte till att förebygga skador och hur eleverna tar hand om varandra om någon slår sig. I detta tema används tre exempel för att visa på vad som hände under observationerna.

Vid första observationstillfället klättrade Jens i ett träd och Fatima försöker övertala honom att klättra ner från trädet.
Fatima: Heey, gå ner därifrån.
*Jens klättrar inte ner*
Fatima: Hallå, gå ner nu.. det kommer gå av och då kommer du slå dig.
*Jens pustar ut och klättrar ner* (Observation år 5)

Eleverna grupperade sig under den fria leken och vid ett tillfälle börjar Adam balansera på en stenmur. Lovisa blir intresserad av vad han gör och börjar också balansera. Adam börjar gå framåt på muren och kommer mer än halvvägs innan han ramlar ner, Lovisa går efter och ramlar av efter några steg. Då säger Adam: "Du måste ta emot med benen, du kan inte hoppa så långt för då har man inte kontroll". (observation år 5)


Arbetade eleverna med uppgiften när Ola ska leta upp nytt material. Ola får syn på en taggig gren, Ola försöker bryta av denna men han skadar sig lätt på den taggiga grenen. Amanda går fram och visar hur han ska göra för att kunna ta ner den. "Jag har gjort så på exakt samma som du skadade dig på, då visade Elsa mig att man skulle knäcka den här nere så skadar man inte sig". (observation är 5)


7.4 Samspel med artefakter

I detta tema fann vi samspelsmönster som möjliggjordes genom hur eleverna använder sig av platsens artefakter. Detta märktes tydligt när till exempel pedagogerna tände upp en eld och eleverna direkt börjar samtala om hur de har sett sina föräldrar göra på andra sätt. I den fria leken använder sig eleverna av fantasit för att leka med artefakter. Pinnar användes starkt när till exempel att stödja sig på, piska på träd eller fäktas. En tjej använde en pinne som mikrofon och gick runt och intervjuade både sina kamrater och de vuxna. Under observationerna av femmorna så märkte vi att pinnar kunde användas som pennor för att rita linjer. Vid ett tillfälle så drar en tjej pinnen mot marken där deras karta skulle göras och då händer detta meningsutbytandet:
*Tjej drar pinne på marken*
Kille: vad gör du?
Tjej: Jag ritar gränserna så att vi kan bygga efter det.
Kille: Aha, ja så kan vi göra. (observation år 5)


Leker fyra killar med pinnar. En av killarna har en lieliknande lång pinne och utropar sig själv som ond karaktär varpå de tre andra killarna springer för att inte bli tagna av den ”ondu”. En tjej närmar sig killarna för att vara med i leken:
Frida: ”Vad leker ni?”
Tobias: ”Vi är trollkarlar och han är ond (syftar på den onde)”
Frida ”Får jag vara med?”
Tobias: ”Ja, men man måste ha en stav för att vara med i leken”. (observation år 1)


7.5 Samspel med natur

Vid analys av observationsmaterialet framträder samspel mellan elever och natur. Eleverna använder platsens tillgångar men värnar också om naturen i relation till allemansrätten. Vi ser dock att det inte tas lika allvarligt på att följa allemansrätten om det strider mot att genomföra uppgiften. Samspelen med platsen har en stor betydelse för uppgifterna som vi sett eleverna genomföra. De vet ungefär var de ska hitta olika material med olika egenskaper (i detta fall så handlade det om olika färger). När de vanligaste färgerna var slut i närheten av platsen de befann sig på fanns det genast en idé om vart det skulle kunna finnas mer. I följande exempel visas hur eleverna samspelar med hjälp av naturen och tidigare erfarenheter till denna…

Två killar pratar om vilket material de ska ha till baltikum-länderna.
Robin ”Vad ska vi använda för något till baltikum-länderna? Vi har ju använt allt här”.
Filip ”Nej, det finns massor andra saker nere vid bäcken som vi inte har använt”.
(obervation år 5)

Robin säger att de har använt allt material som finns på platsen och då säger Filip att det finns material de inte använt nere vid bäcken. Situationen kan tolkas som att Robins tidigare erfarenhet av platsen inte är lika bred som Filips. Filip kan ha tidigare erfarenheter av platsen som möjliggör kunskapsutbytet i detta sociala samspelet (Säljö, 2000). Det situerade lärande
här innefattar också den tidigare erfarenheten som Filip har, utan den erfarenheten så hade killarna inte kunnat hitta nytt material lika snabbt. Ett annat exempel på att det var uppgiften och inte allemansrätten som var det viktiga i just denna lektion var när vi observerade en grupp som hade fått reda på att så fort de var klara med uppgiften så fanns det tid till fri lek:

"Man får inte rycka upp växter!"
*En elev rycker upp en växt från marken*
"Nej, men gjort är gjort så nu använder vi den" (observation år 1)


7.6 Eftersamtal

Läraren som vi kallar för Thomas har jobbat på skolan i 12 år. Han jobbar som lärare i fritidshem och även som idrottslärare. Han trivs med blandningen av fritidshem och idrott och upplever att det är en bra kombination mellan dessa ämnen då de kompletterar varandra på olika sätt. Thomas menar att fritids är likt idrott men inte med samma krav.
Utomhuspedagogik är för Thomas ett sätt att kunna göra samma saker i klassrummet fast utomhus och lägger tyngd vid mötet med naturen och det oväntade som kan hända, till exempel om de stöter på en hackspett eller andra naturrelaterade fenomen.

Thomas beskriver den idealiska närmiljön som skolskogen de har men saknar en större vattensamling så han kunde använda mer av NO-orienterade ämnen med grodynglen och salamandrar.

När vi påpekar att vi under observationerna sett ett tydligt kunskapsutbyte mellan eleverna så svarar Thomas att målet är att grupperna ska vara självgående men att han fortfarande måste stötta vissa grupper mer än andra. Thomas talar om samspel inom grupperna och säger att aktiviteterna är bra för eleverna är bra på olika saker inom gruppen, då vem som helst inom gruppen ska kunna redovisa så måste eleverna förmedla sina kunskaper till kamraterna i gruppen.

Vi förklarar att vi tolkar platsen som känd för eleverna och Thomas instämmer. Vi frågar om han tycker det är viktigt att platsen ska vara igenkännande eller om det är så att platsen ska innehålla något speciellt i sig. Thomas tycker att det är platsen som ska innehålla något speciellt och börjar då tala om skolskogen där de har både eldstad och vindskydd men påpekar att de går till andra ställen ibland för att kunna möta kunskapskraven i kursplanerna. Vi frågar om det är av praktiska skäl de håller sig till de välkända platserna och då svarar Thomas:

"Ja och det är en trygghet också att kunna gå, det handlar ju om trafikkunskap på vägen dit och så, så att... och mötet med naturen."

Thomas menar att platsen inte är det viktigaste utan att det är utbytet av kunskaper. Han menar att grupperna ska kunna bli självgående via samarbete.

"Ja jag tycker att det absolut viktigaste är samarbetet."

Vi frågar då om platsen skulle kunna främja samarbetet och Thomas menar att platsen kan göra det då de vet var till exempel ekollen finns om de nu ska göra en uppgift som innefattar det. Han menar också att eldstaden ger en bra samlingspunkt för eleverna, det är en plats de känner igen och är trygga med.

Vi påpekar att vi har sett att eleverna visar omsorg kring varandra och naturen och Thomas säger att det finns två sidor av det och menar att det är en balansgång. Han fortsätter att prata om trygghet inom grupperna och berättar att när de i fyran får tillskott av nya elever från en annan skola så märker han skillnad på vilka som klarar av att vara med varandra. Eleverna känner inte varandra och då har de fått gå ut med skilda klasser tills de lär känna varandra annars går de bara till de elever de kände sen innan istället för att lägga fokus på uppgifterna.

Thomas tycker också att under fritidstid kan barnen vistas heldagar ute i skolskogen där de lagar mat och liknande. Han ser fördelar med att det inte är lika många elever då och säger att elever i fyran kan hitta kompisar i tvåan och ettan och menar att det är dit han vill nå.

7.6.1 Analys av eftersamtal

Utifrån eftersamtalet med Thomas tolkar vi det som att han använder sig av många olika teorier och stöd från tidigare forskning. Enligt Thomas är samspelet mellan eleverna det

Utifrån barns samlärande tolkar vi det som att Thomas ger eleverna möjlighet till att ingå i sociala samspel och få utforska fysiska handlingar och sätt att tala med varandra. Detta möjliggör han genom att sätta eleverna i grupper med en uppgift att lösa. Detta ger eleverna möjligheter till att ta varandras perspektiv och utveckla sin förmåga i problemlösning (Williams, Sheridan & Pramling Samuelsson 2000).


Då samspelet mellan eleverna är det Thomas anser är viktigast kan detta tolkas som att han använder sig mycket av cooperative learning i sina lektioner. Cooperative learning handlar om att eleverna i grupper om fyra till fem stycken tillsammans löser en uppgift som de gemensamt ska komma fram med en lösning på. Som lärare förväntas att eleverna samspelar och i det samspelet ska de diskutera, hjälpa varandra och argumentera med varandra. För att uppnå bättre resultat och att gruppen ska fungera som en helhet är förhoppningen att varje elev ska bidra med sin bästa arbetsinsats (Williams et. al, 2000). Genom att Thomas är den som bygger upp grupperna och har ansvaret för att arbetet fungerar bra i dessa grupper tolkar vi det som att han använder sig av denna teori.


8 Diskussion

I detta kapitel har vi delat upp diskussionen i tre delar. Resultatdiskussionen berör vårt resultat. Metodiskussionen diskuterar kring vårt metodval och hur studien skulle kunna göras på andra sätt. Därefter tas diskussion i relation till läraryrket och det fritidspedagogiska fältet samt varför denna studie är viktig att ta del av.

8.1 Resultatdiskussion


Platsen kan även vara ett ställe där det finns mer risker än på en skolgård, till exempel utstickande rötter, vassa grenar och liknande. Elevernas medvetenhet om farorna gjorde att de samspelede när de visade omsorg om riskerna med en kamrats agerande. När valet av plats innehöll mycket artefakter tenderade eleverna att samspele genom att använda dessa artefakter. Säljö (2000) menar att okomplicerade objekt får en helt annan betydelse när den ingår i mänsklig verksamhet, detta visade sig under observationerna då eleverna får inträde till lek eller sätter villkor för leken genom artefakter. Empirin visar att eftersom eleverna kände till platsen kände de mer trygghet med den, tidigare i denna studie finns exempel där elever som har tidigare erfarenhet om var ett visst material finns på platsen bidrar till kunskap för de andra eleverna.

Studien visar inte ett resultat som kan säga att det är just dessa platser som vi har undersökt som avgör möjligheterna till elevernas samspele. Studien kan däremot visa att val av plats har betydelse och att skilda platser möjliggör olika former av sociala samspele.
observationsmaterialet visar studien att läraren kan skapa möjligheter och hinder för elevernas sociala samspelet. Platsen i sig kan erbjuda de möjligheter som krävs för elevernas sociala samspelet men det är av vikt att läraren inte tar bort dessa egenskaper genom att ge för tydlig styrning av hur platsen får användas.

8.2 Metoddiskussion

Genom att vi genomförde en fallstudie blir resultatet fokuserat på vad platsen har för betydelse för just eleverna på denna skola vi undersökte. Hade vi använt oss av flera skolor så hade resultatet kanske sett annorlunda ut. För oss hade det blivit för stort att göra flera observationer på olika skolor då det krävs miljöbeskrivning för de platser man vistats på vid en fallstudie. Studien kunde genom att besöka flera skolor och platser fått mer tyngd och det hade varit intressant att läsa en studie som sträcker sig över en längre tid. Däremot så tror vi att fallstudien gynnade oss i detta arbete eftersom det gav oss möjligheter att se att platsen har betydelse för det sociala samspelet och eftersom vi inte var ute efter att generalisera så får resultatet anses som lyckat.


8.3 Diskussion i relation till läraryrket


Som studien har visat ger utomhuspedagogiska tankar även fördelar i den fria leken för eleverna. Genom att använda sig av dessa teorier och begrepp även under fritidshemstid skapar man nya arenor för eleverna på fritids att ingå i sociala samspe och kunskapsutbyten. Vid genomförande på fritidshemmet får eleverna ingå i sociala praktiker som sträcker sig över naturliga indelningar på skolan (klasser och ålder) och knyts i stället till platserna och aktiviteterna. Observationsmaterialet har visat på olika samspe mellan eleverna vid styrda
lektioner och fria aktiviteter. Ser man på samspelet från ett barnperspektiv blir det färre regler och ramar genom att som lärare erbjuda stimulerande platser men utan styrningar av aktiviteter. Genom att använda detta arbetssätt som lärare i fritidshem under skoltid finns det möjlighet att arbeta med sociala samspelet även under skoltid. I studiens fall resulterade detta i att skapa relationer och sociala samspel mellan klasserna på skolan.

9 Förslag på Fortsatt forskning

Utifrån denna studie har vårt resultat visat att olika platser möjliggör olika sorters socialt samspel. Med bakgrund av det kan fortsatt forskning kring ämnet beröra på vilket sätt man kan välja plats för en viss sorts samspelet genom kvalitativa studier på flera skolor. Man kan även i anknytning till vår studie göra en längre studie och undersöka kring de fyra teman vi fann i relation till olika platser och olika lärare. Det hade även varit intressant att se forskning som använder sig av en annan teoretisk utgångspunkt som undersöker hur elever uppfattar olika platser och dess innehåll. En annan intressant vinkel på det skulle vara att bedriva utvecklingsarbete på olika skolor med syfte att använda platser som en del i arbetet med elevernas sociala samspel.

Man kan även göra kvantitativa studier på hur många som fokuserar på vilken plats de undervisar och vad de anser att den platsen har för betydelse.
10Referenslista


Bilaga 1

Eftersamtal
Vår frågeställning för denna studie är:
Hur samspelar elever på olika platser utomhus?
Hur resonerar läraren kring valet av plats för undervisningen utomhus?

Intervjufrågor:

Kan du berätta om hur du ser på utomhuspedagogik?

Vad ser du för fördelar/nackdelar med att vara lärare i fritidshem mot att vara lärare när du bedriver utomhuspedagogik?

Vad är en idealisk närmiljö att bedriva utomhuspedagogik i för dig?

Vi ser ett tydligt utbyte av kunskap mellan eleverna när de utför sina uppgifter men även när de leker och samspelar på platsen. Hur är tanken med detta? Är det ett biprodukt eller finns det ett syfte att eleverna ska göra detta?

Som vi har tolkat det är platsen välkänd av eleverna och de använder sig av platsen för att ge utlopp för sina behov. (vissa har färdiga kojor eller punkter redan när de kommer dit). Hur ser du på användandet av platsen? Är det viktigt med kända platser eller är det platsen i sig som behöver uppfylla vissa kriterier? Eller är det en blandning mellan dessa två?

Vi har sorterat våra observationer efter tre teman, Tar till sig kunskap från lärare, Utbyter kunskap mellan elever och använder platsen. Vad skulle du säga är det tema som du lägger mest tyngd på när du planerar lektioner, eller har du något annat tema som är viktigare för dig?