



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

”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



Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA1G
Nivå: Grundnivå
Termin/år: VT2014
Handledare: Karin Lager
Examinator: Jan Gustavsson
Kod: VT14- 2920- 035

Nyckelord: Samspel, socialt samspel, samlärande, plats, utomhuspedagogik, sociokulturellt, situerat lärande

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 frågeställningarna, *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.

2	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

7.1	Miljöbeskrivning och uppgift	18
7.2	Värnar om platsen	19
7.3	Omsorg av kamrat.....	21
7.4	Samspel med artefakter.....	22
7.5	Samspel med natur.....	23
7.6	Eftersamtal	24
7.6.1	Analys av eftersamtal	25
8	Diskussion	27
8.1	Resultatdiskussion	27
8.2	Metoddiskussion	28
8.3	Diskussion i relation till läraryrket	28
9	Förslag på Fortsatt forskning	29
10	Referenslista.....	30
	Bilaga 1	33

3 Inledning

Denna studie är en fallstudie inom det utomhuspedagogiska fältet med fokus på socialt samspel. Johansson (2011) skriver att barn utvecklas socialt under skolåldern och att den sociala utvecklingen pågår i nära samspel med andra. Kamratgruppen och dess värderingar blir allt mer betydelsefulla. Inom en välfungerande grupp drar eleverna nytta av varandra genom att de löser konflikter och intressekonflikter på ett konstruktivt sätt. Genom detta utvecklas även sociala normer och värderingar och eleverna lär sig att samspela kring dessa.

Att använda sig av utomhuspedagogik kan leda till att det sociala samspelet ökar eftersom eleverna får en annan social arena att utforska samspel i. Det studien ska undersöka är platsens betydelse för barnens sociala samspel med varandra. Är det platsen i sig som är betydelsefull eller är det lärare 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.

Vi anser att utomhuspedagogikens arbetssätt används för lite. Genom att fokusera på platsens betydelse är målet att denna studie ska ge mer kunskap om utomhuspedagogikens möjligheter för lärandet. Studien ska hjälpa oss att svara på om platser påverkar elevernas sociala samspel på olika sätt. Vi tycker att fler lärare i fritidshem behöver ta ut eleverna mer i naturen då vi tror att det kan påverka eleverna på många olika sätt. Denna studie är ett försök att betona vikten av att välja platser vid utomhusvistelse och hur olika platser kan påverka elevernas samspel. Vår hypotes är att olika platser utomhus bidrar till olika former av samspel. Förhoppningen är att denna studie ska bidra till mer kunskap kring utomhuspedagogik generellt och mer specifikt kring elevernas samspel på olika platser.

Bakgrunden till studien är att utifrån egna erfarenheter under VFU-perioder har vi upplevt att pedagoger inte använder andra platser än skolgården till utomhuspedagogiska aktiviteter, det blir för oss mer en utevistelse än en pedagogisk aktivitet. Det överensstämmer inte med styrdokumentet som säger att eleverna ska ges möjlighet till att få vara ute i närmiljön, vilket vi då inte tolkar att skolgården benämns som. Skolverkets allmänna råd och kommentarer, kvalitet i fritidshem (2007) skriver fram att ”Det är viktigt att barnen får möjlighet att lära känna sin närmiljö och dess olika möjligheter.” (sid.23). Därutöver ska enligt skollagen 2§, fritidshemmet stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda dem en meningsfull fritid och rekreation. Fritidshemmet ska också främja allsidiga kontakter och social gemenskap (Skolverket, 2010). Studien är genomförd under en del av dagen där en lärare i fritidshem arbetar med utomhuspedagogik under skoltid, det är med bakgrund av det som vi använder styrdokument från både skolan och fritidshemmet.

Det finns en kunskapslucka i forskningen om vilken betydelse platsen har för elevernas sociala samspel 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 samspel då vi, från ett sociokulturellt perspektiv, anser att samspela är något människor gör från födseln. Genom att studera olika platser innebär för elevernas sociala samspel vill denna studie ge kunskap om hur det skapas goda förutsättningar för eleverna till socialt samspel.

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 samspelar 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.

Samspel: Vår definition av samspel är att det kan ske mellan miljön kring en individ såväl som mellan människor. Dysthe (2001) menar att samspel har en handlingsaspekt, en relationell aspekt och en verbal aspekt. Den verbala aspekten innefattar handlingar och relationer där språket är en del av handlingarna (se kapitel 5.).

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 utomhuspedagogik 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

Vygotskij (1982) menar att den viktigaste faktorn i ett barns utveckling är socialt samspel. I sociala samspel lär barn sig att utforska olika sätt att tala, till exempel när de förhandlar om tillträde till en lek eller i själva leken. I det sociala samspelet utvecklas färdigheter som till exempel problemlösning eller förmåga att ta andras perspektiv (Williams, Sheridan och Pramling Samuelsson, 2000).

Begreppet samlärande introducerades av Williams et. al (2000). Williams (2006) menar att samlärande har sin grund i det engelska peer interaction som kan översättas till kamratsamverkan, men det kan även förstås som kamratsamarbete, kamratinteraktion, kamratlärande, att barn lär av varandra och att barn lär tillsammans. Williams (2006) menar att samlärande innefattar lärande mellan människor, mellan individ och kollektiv, mellan miljöer och diskurser och kulturer. Det är något mer än samverkan eller samarbete och det är åldersöverskridande, den äldre behöver inte lära den yngre. Människor lär sig tillsammans med andra och Williams påpekar även att det intressanta är vad de lär sig beroende på vilka situationer de träder in i. Samlärandet är nära kopplat till socialt samspel på det sätt att individen behöver ingå i en social praktik för att kunna nå ett samlärande.

Från ett sociokulturellt perspektiv är kunskapen situationsbunden. Kunskap och dess kontext kan inte ses som åtskilda. Lave och Wenger (1991) menar att det situerade lärandet är en social process. Kunskap finns i sociala gemenskaper och dess dialoger såväl som inom individer. Våra handlingar är situerade och det innebär att människor agerar med utgångspunkt i de kunskaper och erfarenheter människor redan har. Lärande sker alltså i en praxisgemenskap. Ett av de centrala begreppen Lave och Wenger (1991) tar upp är "legitimate peripheral participation". Det är en teori om lärande genom deltagande och lärlingskap. Med detta menar de att individen går från ett mer sekundärt deltagande till ett mer primärt genom att bemästra mer redskap. Individen deltar i en praxisgemenskap utifrån sina erfarenheter samt kunskaper och stegvis utvecklar dessa till att bli en mer primär deltagare.

I socialt samspel skapar vi mening, förståelse och innebörd genom att dela med oss av vår verklighet. Barn har olika kompetenser och erfarenheter. Därför är det en stor fördel att barns samspel undersöks i sin kontext. Williams (2006) syfte är att belysa och beskriva barns samlärande i olika situationer och sammanhang samt hur de uttrycker sig om att lära av varandra. Williams menar att mellan barn uppkommer ofta situationer där de på olika sätt måste kommunicera och samspela med varandra. Barnens överordnade mål är att få kunskaper och färdigheter som leder till delaktighet i kamratkulturen. Genom att kommunicera och samspela får barn förståelse för hur de får tillträde in i leken.

Williams, Samuelsson & Sheridan (2000) tar upp tre olika begrepp; "peer tutoring", "peer cooperation" och "peer collaboration". Dessa tre begrepp för samspel 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 betoningar av det lärande som sker genom kamratsamverkan".

Williams et al. (2000) beskriver *peer tutoring* som en mästare-lärlingsrelation, där ett barn instruerar och lär upp ett annat barn vilket tar sin grund i Vygotskijs teori om the zone of proximal development. Utgångspunkten för interaktionen är instruktion och förmedlande av kunskap och då förutsätter det att ena barnet vet svaret och kan förmedla detta. Vidare menar Williams et. al (2000) att detta är något båda parter vinner på genom kommunikationen, lärlingen genom att fråga och utmana och mästaren genom att omformulera sin kunskap för att förmedla den till lärlingen.

Williams et. al (2000) menar att *cooperative learning* skiljer sig från peer tutoring på det sätt att det handlar om grupper med fyra-fem barn som tillsammans löser uppgifter och då gemensamt ska komma fram till en lösning. Förväntningarna är att barnen samspelar och i det samspellet ska barnen diskutera, hjälpa och argumentera med varandra. Cooperative learning betonar solidariteten inom gruppen och den drivkraft som den skapar. För att gruppen ska fungera som en helhet så är förhoppningen att barnen ska göra sin bästa arbetsinsats. En korrekt cooperative learning situation är byggd på det sätt att alla gruppmedlemmar har egen förståelse för uppgiften och genom att närma sig problemet som grupp är förväntan att både individuella och kollektiva insatser i gruppen stimuleras.

Williams et. al (2000) skriver att *peer collaboration* handlar om att nybörjare arbetar tillsammans med uppgifter ingen av dem kunde innan. Skillnaden är då mot peer tutoring att barnen börjar med ungefär samma förkunskaper. Fördelarna med peer collaboration är att barnen måste interagera och föra dialog om lösningar. Det ska vara ett upptäckande lärande, där barnen testar idéer med varandra. Genom det sociala samspellet så kan det uppstå konflikter, dessa konflikter gör då barnet medveten om att andra individer också har åsikter vilket kan göra att barnet omvärderar, förklarar eller försvarar sina tankar. Det finns både kognitiva och sociala fördelar med samlärande mellan barn.

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 inför den aktuella uppgiften de tillsammans skall lösa, naturligtvis med variationer 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

Vygotskij (1995) menade att leken har enorm betydelse för barns utveckling. Leken är kreativ och i den kan barn rekonstruera och behandla sin verklighet. Vygotskij lägger tonvikten på sammanhanget mellan människors erfarenheter och människors fantasi. Fantasin är något som bygger på erfarenheter människor har. Eftersom fantasin bygger på våra erfarenheter så har vuxna individer mer stoff till sin fantasi än ett barn, däremot hur individen använder fantasin är en annan sak. Men detta betyder att barn måste ges förutsättningar till mer erfarenheter för dess fantasiutveckling och den skapande förmågan vilket de behöver för att komma längre in i det gemensamma lärandet. Lillemyr (2006) skriver att leken är engagerande. I leken så flödar barnens fantasier och deras kreativitet. Leken är betydelsefull för barnen då de är ett av deras roligaste intresse och därigenom har leken en stor betydelse med dess socialiserande och lärande aspekter.

Pramling och Asplund Carlsson (2003) menar att leken fungerar som en instans för kommunikativ kompetens och samlärande. Barns lek grundas på interaktion, delaktighet och samlärande. Barn lär sig tillsammans med och av andra. En miljö som ger förutsättningar så som samhörighet, kommunikation och lek lär barnen att diskutera, samspela och ta varandras perspektiv. Pramling och Asplund Carlsson (2003) skriver att lekande barn möter nya situationer som de prövar och interagerar med, genom detta uppkommer nya kunskaper som barnen tillägna sig och lär sig hantera. Säljös (2000) och Dysthes (2001) sociokulturella synsätt med en interaktiv och kommunicerande praktik stämmer mycket överens med Pramling och Carlssons tankar kring lek. Vidare menar Pramling och Asplund Carlsson (2003) att genom lek så försöker barn skapa en förståelse av omvärlden, detta händer då barn interagerar i leken till exempel genom att testa regler eller försöker bryta mönster. Tillsammans med de andra i leken så sker ett samlärande där för att detta ska vara positivt behövs en god kommunikation.

4.3 Utomhuspedagogik och platsens betydelse

Utomhuspedagogisk bakgrund

Szczepanski (2007) nämner flera personer som genom historien har påverkat utomhuspedagogikens idétraditioner; *Aristoteles* (384 - 322 f. kr.) är den tidigaste förgrundsgestalten inom den utomhuspedagogiska traditionen. Aristoteles filosofi inkluderade individens sinnen och erfarenheter som utgångsläge. *Jan Amos Comenius* (1592 - 1670) menade i led med Aristoteles att vi skulle ha sinnen som utgångspunkt vid undervisning och vi skulle stimulera dessa sinnen. *Jean Jacques Rousseau* (1712 – 1784) utvecklade Comenius undervisningsprinciper. Han ville tillämpa den aktivitetsinriktade undervisningen så tidigt som möjligt i barnens utveckling. Han betonade betydelsen av barns möte med verkligheten. Andra pedagoger som betonar det sinnliga och verklighetskontakten är *John Dewey* (1859 - 1952), *Maria Montessori* (1870 - 1952), *Célestine Freinet* (1896 – 1966) och *Ellen Key* (1849 – 1926). De betonar även skapande fantasin och handens kunskap. Montessori och Freinet ansåg även att upplevelsen i natur och kultur är en väg till kunskapssökande.

Utomhuspedagogik och platsens betydelse

Både Key och Dewey drev tesen om att teori måste varvas med praktik. Eleverna ska inte bara söka kunskap i böcker och klassrummen utan de måste även röra sig utanför skolans väggar och öppna upp sig för samhället utanför. För att öka den pedagogiska mångfalden skissade Dewey fram hur han skulle vilja att skolgången var. Han ville skapa en växelverkan mellan teori och praktik och att det skulle ske i autentiska situationer och miljöer (Szczepanski, 2007). Deweys begrepp ”real life – experiences” handlade om att människan skulle bekanta sig med kunskap genom sociala situationer istället för att lyssna på en abstrakt tanke av en teoretiker. För att nå framgång hos eleverna fanns det dock en betydelse av att eleverna fick både och men att det skulle ske i växelverkan (Dewey, 1997).

Genom att få autentiska upplevelser av det eleven ska lära sig får eleven en annan förståelse för hur olika begrepp hänger samman, till exempel, allemansrätten och naturen. Därutöver kopplar sinnen samverkan och hela kroppens deltagande i lärprocessen. Då utveckling sker i fysiska och sociala miljöer behöver social stimuli komma från många olika platser (Dewey, 1915). Det finns även kunskap som förs vidare genom att individen i samspel med andra utbyter kunskap, individen skapar helt enkelt erfarenheter i och av miljöer genom kommunikation med andra. Björklid (2005) menar att lärande sker hela tiden i både formella (skola, fritidshemmet) och informella (skogen, lekplatsen) miljöer. Den fysiska miljön skapar både möjligheter såväl som hinder för lek och lärande.

Det finns många anledningar till att bedriva utomhuspedagogik. För det första är det en annan sorts undervisning. Detta nämner Szczepanski (2008) då det skrivs fram att utomhuspedagogik är en särart av undervisningen och till skillnad från den traditionella undervisningen är det ett annorlunda sätt att praktisera undervisning.

Szczepanski, Malmer, Nelson & Dahlgren (2006) menar att människor, genom utomhuspedagogik, tillgodoser sig förstahandserfarenheter och direkta kroppskontakter med fenomen utomhus och detta gör att människan kan assimilera olika språkliga begrepp. Szczepanski skriver också att utomhuspedagogik kan bidra till samspel mellan känslor, handlingar och tankar. Dessutom ger utomhuspedagogiken frisk luft och motion. Det skiljer sig från traditionell undervisning på många sätt och det finns många fördelar med en aktiv utomhuspedagogik.

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 växelspelen 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 avseende lärares uppfattningar om främsta skäl för lärande och undervisning utomhus:

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

I en annan studie har Szczepanski (2013) genomfört en studie om platsens betydelse för lärande och undervisning från ett utomhuspedagogiskt perspektiv. I studien intervjuade han 19 lärare om deras uppfattning av platsens betydelse för lärande i utomhuspedagogiskt perspektiv.

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, *rumsperspektivet*, 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, *kunskapsperspektivet*, handlar om att förena teori och praktik genom att använda ett kroppsligt 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

Socialt samspel och samlärande är nära förknippade, samlärande innebär att människor lär av varandra och tillsammans. Olika sociala praktiker möjliggör vad individen lär sig. För att uppnå ett samlärande krävs det ett socialt samspel. Samlärande förutsätter att individen är i en viss social praktik och detta visar på ett situerat lärande. I det sociala samspelet skapar eleverna förståelse och mening och erhåller tillträde till den sociala gemenskapen. Det finns tre olika sorter av socialt samspel som kan visa på hur samlärande kan gå till. För det första att barnet blir instruerat av ett annat barn till ny kunskap, för det andra är att barnen löser uppgifter tillsammans genom socialt samspel och därigenom förmedlar sin kunskap och argumenterar för den och för det tredje att alla jobbar med en uppgift som ingen kan och då är fördelen att eleverna måste samspele med varandra om olika lösningar där de testat idéer.

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 lärares uppfattningar om undervisning och lärande utomhus är god och att de lägger vikt vid platsens betydelse. Vid utomhuspedagogik befinner sig eleverna gemensamt ute 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 befinna 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

I detta kapitel beskrivs vår teoretiska utgångspunkt som tar sin utgångspunkt i ett sociokulturellt synsätt. Därefter behandlas viktiga återkommande analytiska begrepp som används i studien; Situerat lärande, kulturella redskap/artefakter, mediering, den proximala utvecklingszonen och till sist platsperspektivet. Merriam (1994) skriver att teorin ska skapa mening i den insamlade informationen, den ska sammanfatta kunskapen och den ska bidra till att skapa en förklaring av den händelse som undersöks. De analytiska begreppen analyserar den data som är insamlad från observationerna och eftersamtalen som sedan sammanfattas i resultatdelen.

5.1 Sociokulturella perspektiv

Den som främst associeras till det sociokulturella perspektivet var Lev Vygotskij (1896-1934). Vygotskij var en rysk pedagog och filosof som ägnade sig åt frågor som rörde barnets lärande och utveckling med bakgrund i flera andra intresseområden som till exempel litteratur, juridik, medicin, konst och estetik men hamnade till slut i lärande och utvecklingsfrågor (Lundgren, Säljö & Liberg, 2011). Vygotskijs grundtanke var att lärande sker genom medverkan i sociala praktiker. Lärande skulle ske i anknytning till olika aktiviteter och skulle inte vara abstrakt.

Språket är vårt mest grundläggande och viktigaste redskap. Säljö (2000) menar att språket är kollektivt, interaktivt och även ett individuellt sociokulturellt redskap. Språket är länken mellan kultur, interaktion och individens tänkande. Genom språket lär vi oss, detta är en av grundtankarna i det sociokulturella synsättet. När lärande sker genom deltagande beror det på att deltagare har olika kunskap och färdigheter som genom språket förs vidare (Dysthe, 2001).

Begreppet *social* kan delas in i två olika betydelser menar Dysthe (2001), det ena pekar på historiska och kulturella sammanhanget och det andra på relationer och socialt samspel mellan människor. Historiska och kulturella sammanhanget är något vi tar del av och blir delaktiga i genom interaktion med samhället och andra människor vilket leder till en sammansmältning mellan de två betydelserna. Föreliggande studie fokuserar på; *samspelet mellan människor och samspel mellan människor och kulturella artefakter*.

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;

“..-kunnskap er distribuert mellom menneska innanfor ein fellesskap; til domes ved at dei kan ulike ting og har ulike dugleikar som alle er nødvendige 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 samspel 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.

Ett situerat lärande innefattar individen i samspel med andra, både fysiska redskap och intellektuella processer såsom dialoger med andra menar Dysthe (2001). Hon betonar att med ett situerat perspektiv fokuseras speciellt platsen för lärandet. Det situerade lärandet är ett nyckelbegrepp då denna studie undersöker hur platsen kan ha olika betydelse för elevernas samspel, hur vi använder oss av detta begrepp kommer vara essentiellt för studien.

Från ett situerat perspektiv menar Säljö (2000) att kognition inte är något individen själv äger utan kognitionen sträcker sig från individen till andra, både personer och kulturella artefakter. Inom en grupp är kunskapen distribuerad, individen äger olika skicklighet och alla olikheter är nödvändiga för helhetsförståelsen.

5.1.2 Kulturella redskap/artefakter

Det sociokulturella synsättet på lärande och kunskap utgår ifrån att vi inte lever i en objektiv och entydig verklighet. Vårt sätt att se och uppfatta omvärlden är produkten av den mänskliga interaktionen och mänskliga verksamheten (Säljö 2000). Ytterligare förklarar Säljö (2011) att okomplicerade objekt som en sten får en helt annan betydelse när den ingår i mänsklig verksamhet. Den kan till exempel bli ett vapen, byggmaterial eller balansverktyg. Säljö förklarar att det visar sig att den potentiella innebörden är väldigt stor, kanske till och med oändlig.

Genom interaktion med omvärlden förvärvar sig individen olika idéer, värderingar, kunskaper eller andra resurser, detta menar Säljö (2000) när han pratar om begreppet kultur. I denna kultur ingår också *artefakter*. Artefakter är olika verktyg, instrument, kommunikationsteknologi eller saker lika enkelt som en sten. Kulturen är något människor skapat och det som finns mellan människan och dess omgivning. Vi bearbetar omgivningen med intellektuella och fysiska redskap. I praktiken skulle då en sten fungera som en artefakt i elevernas lek och dess betydelse skulle villkoras i sammanhanget det ingår i.

5.1.3 Mediering

Mediering kan också refereras till förmedling. Mediering används vid beskrivning av stöd eller hjälp i läroprocessen. Det är mellan personer eller redskap och hur det förmedlas genom dessa. Dysthe (2001) refererar till Wertsch (u.å) som använder ett exempel där en stavhoppare som med hjälp av sin stav utökar sin kapacitet genom att använda det fysiska redskapet. Genom kommunikation skapas verktyg och det är även i kommunikation som verktygen medieras.

Säljö (2000) menar att när människor använder sig av dessa redskap så tar vi emot tidigare generationers erfarenheter och kunskaper. I kommunikationen så skapas sociokulturella resurser. Sociokulturell lärandeteori ägnar sig åt det komplicerade samspelet mellan redskap och individ. Redskapen bär med sig olika intryck från kultur och detta samspelar människor med. Språket är vårt viktigaste redskap för oss människor (Dysthe, 2001). Genom språket förmedlar människan sin omvärld och ger den mening. Människor samspelar med varandra och då vi använder vårt språk så kan vi tala om abstrakta fenomen likväl som konkreta föremål.

5.1.4 Den proximala utvecklingszonen

Vygotskij menade att när människan behärskar en kunskap, färdighet eller begrepp är vi nära att behärska någon ny kunskap (Dahlgren, Säljö & Liberg, 2011). Partanen (2008) menar utifrån Vygotskijs tankar att varje elev har vid någon tidpunkt en förmåga att lösa en uppgift självständigt och kallar det för den självständiga kompetensen. Detta är något som sker i det inre språkliga tänkandet. Vygotskij menade att människan har ett område över denna självständiga kompetens som denne kan nå med hjälp av en kamrat eller en vuxen. Detta område är det som kallas "den proximala utvecklingszonen". En uppgift fullbordas när individen får en dialog med den som vägleder eleven.

Enligt Säljö (2000) är utvecklingszonen avståndet vad en individ kan åstadkomma individuellt utan stöd jämfört med vad individen kan åstadkomma med en vuxens ledning eller genom samarbete med kamrater som har kunskapen eller färdigheterna för att lösa problemet. Partanen (2008) refererar sedan till Chaiklin (2003) som menar att ungdomar och barn som deltar i en given kultur och ett givet socialt sammanhang mognar och utvecklas genom mentala processer i samspel med de lärandeaktiviteter de deltar i. Varje möte människan har, vare sig det är med annan individ eller ett redskap så finns det potential att ta till oss kunskap i detta samspel.

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 samspekar 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 samspekar 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 samspekar 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 samspekar mer med varandra och bidrar till ett samlärande.

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.

Vi har valt att genomföra en kvalitativ fallstudie. Repstad (1999) menar att forskaren ska ha ett nära förhållande till personerna och miljön som ingår i en kvalitativ studie. Detta åstadkoms genom att observera personerna på den plats de befinner sig på. Stukát (2005) menar att kvalitativa studier utmärks av att man tolkar och förstår resultaten och inte generaliserar, klargör och förutspår tillskillnad från den mer statistikorienterade kvantitativa metoden. Vår studie fokuserar på att få fördjupad kunskap om ett specifikt fall.

Studiens kunskapsintresse är förståelseinriktat och gör inga generaliseringsanspråk och därför passar en kvalitativ metodik för vår studie. Den kvalitativa forskningen innebär att världen inte är objektiv utan att den är en funktion av intryck och samspel med andra individer. Verkligheten uppfattas som subjektiv och tolkningsbar. Det kvalitativa sättet att bedriva studier är mer fokuserat på kontext och samspel (Merriam, 1994). Den kvalitativa metoden passar vår studie bättre.

6.1 Fallstudie

Merriam (1994) menar att fallstudien är en mycket användbar metod för att förstå och tolka observationer av pedagogiska händelser. Inom pedagogik används en fallstudie vanligast för att få en bra förståelse av specifika frågor som rör den pedagogiska praxisen. En fallstudie är en undersökning av en specifik händelse. Denna specifika händelse används för att poängtera att det är viktigt eller att det visar någon form av hypotes. Med ett avskalat system så menar Merriam till exempel att studien fokuserar på en bestämd skola eller en enskild lärare.

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 upptäckas 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

I föreliggande studie används observationer och eftersamtal för att kunna besvara frågeställningarna. Ahrne och Svensson (2011) menar att det finns stora fördelar med att genomföra en observation istället för att endast intervjua personer då observationer ger en djupare förståelse.

6.2.1 Observation

Inom varje fall kan det finnas många olika personer som kan intervjuas eller platser som kan observeras. Forskaren måste bestämma sig för var och när observation ska göras, vilka som ska observeras och vad som ska observeras (Merriam, 1994). Bo Edvardsson (2007) skriver i sitt undervisningsblad att man måste tänka på att människor använder sig av sina sinnen vid observationer och även vid tolkningar av företeelser. Med tolkningar menar han att människor går in med erfarenheter, kunskaper, föreställningar och fördomar vilka gör att saker ser olika ut beroende på vem som observerar.

Människor saknar sinnen för att observera vad som sker i någons medvetande men vi kan ha teorier och hypoteser om vad som leder fram till ett visst beteende. Ett urval sker därför och det kan då vara bra att vara fler än en som observerar samma sak. Helst ska man vara oberoende av varandra om man observerar samma sak och då blir observationen mest korrekt. Det är även viktigt att vara medveten om att det sker en maktssituation mellan den som blir observerad och den som observerar. Detta kan leda till att vissa beteenden lyfts fram medan andra mörkläggs (Edvardsson, 2007).

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)

Det gäller även att observera så allsidigt som möjligt. Observeras bara ett visst skeende så ger observationen en felaktig bild av fenomenet även om observationen är korrekt. Detta kan ske då man riktat in sig på att bara observera när något negativt eller positivt händer och väljer således bort hur helheten ser ut. Detta leder till att resultatet kan styras i felaktig riktning. Som observatör måste du skilja på tolkningar och på observationer. En tolkning räknas inte som en observation och det gör inte heller generaliseringar eller värderingar. Till slut måste vi också tänka på att observationer ska ske öppet och i överenskommelse med de berörda. De som blir observerade ska få ta del av materialet innan analys eller publicering då de ska få en chans att replikera (Edvardsson, 2007).

6.2.2 Eftersamtal

I föreliggande studie har eftersamtal använts för att få djupare förståelse kring olika händelser under observationen. Haglund (2004) använder sig av eftersamtal efter sina stimulated-recall samtal då de intervjuade kunde säga oreflekterade, och för fritidspedagogerna självklara saker, som kunde anses som automatiska eller intränade beteenden. Eftersamtal ska därför ge en djupare förståelse kring olika händelser och dess innehåll. Vår förhoppning med att

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.

Vid intervjuer är det förmånligt att man kan replikera med följdfrågor och därför få sina tankar eller teorier bekräftade. Det är viktigt att använda en intervjumall så att intervjuaren får svar på sina frågor men samtidigt är det angeläget att vara anpassningsbar så att intervjun kan förändras beroende på vilka förklaringar som ges (Repstad, 1999).

I föreliggande studie används inspiration från det Stukát kallar för semistrukturerad intervju. Stukát (2005) beskriver semistrukturerade intervjuer som en blandning mellan strukturerade och ostrukturerade intervjuer. Den semistrukturerade intervjun karaktäriseras av att intervjuaren har en lista med färdiga ämnen som används. I denna variant av intervju så ligger tyngdpunkten på att den intervjuade ger utvecklade och bra svar. Vidare menar Stukát (2005) att den semistrukturerade intervjun gynnas av halvstrukturerade frågor med följdfrågor då man kan gå in på den intervjuades inställning.

6.3 Avslutande tankar kring metodval

En fallstudie gynnas av flera olika metoder då den kan ge en djupare förståelse för fallet. Ahrne och Svensson (2013) menar att fördelarna i en kvalitativ studie med en kombination mellan metoderna observation och intervjuer, eller i vårt fall eftersamtal, är att man kan följa vad de deltagande gör. Detta gör att man kan påpeka olika delar som hände under observationen som den deltagande kan bekräfta och därmed får en högre trovärdighet till sin tolkning av den insamlade datan. Vi har valt att genomföra vår studie på detta sätt, det vill säga först observation för att få ett större underlag för att genomföra eftersamtalet med pedagogen.

6.4 Urval

Vi bestämde oss för att undersöka vad olika platser kan ha för betydelse för elevers sociala samspel genom en kvalitativ fallstudie. Studien fokuserar på en enskild skola för att få djupare förståelse för vår frågeställning. Merriam (1994) refererar till Adelman, Jenkis & Kemmis (1983) som menar att ett sätt att välja ut fall i ett avgränsat system är att bestämma sig för en fråga och sedan välja ut ett avgränsat system (fall) som till exempel en enskild skola eller enskild lärare.

Vi har valt att använda oss av ett ändamålsenligt urval. Merriam (1994) menar att detta urval baseras på vad studien söker att få förståelse för. Urvalet görs så att man lär sig så mycket som möjligt. Det kan till exempel jämföras med när experter kallas in för att ge synpunkter för ett komplicerat medicinskt fall.

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

Efter inledande kontakt med läraren i fritidshem genom e-post bokades ett möte som ägde rum veckan innan observationerna. Detta för att informera om syftet med undersökningen och att pedagogen kan avbryta sin medverkan i undersökningen när som helst. Vid detta möte så gavs även ut ett informationsblad som riktade sig till elever och dess föräldrar för att informera om att vi skulle följa med på observation. Informationsbladet innehöll även information om de forskningsetiska krav som ställs (Vetenskapsrådet, 2002). Vid mötet bokades tre observationer in och ett eftersamtal med pedagogen efter de tre observationerna genomförts.

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 i 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 eftersamtalet och skrev ut sex stycken huvudfrågor som användes till eftersamtalet. (se bilaga 1)

Eftersamtalet genomfördes en vecka efter att observationerna genomförts. Vi mötte upp läraren i fritidshem på skolan och satte oss och genomförde intervjun i ett av klassrummen. Eftersamtalet spelades både in och antecknades. På så sätt kunde en av oss vara samtalsledare och den andra kunde anteckna och ställa följdfrågor. Efter genomförandet av eftersamtalet transkriberades eftersamtalet ordagrant för att sedan skrivas om till en sammanfattning med invävda citat.

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 har 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 insamlade 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*, *Samspel med artefakter* och *Samspel med natur*. I föreliggande studie benämns dessa fyra kategorier som *teman*.

Kategoriseringen följdes av djupanalyser. I denna fördjupade analys används vår empiri och blir teoretiserad genom användning av de analytiska begreppen; situerat lärande, kulturella artefakter, den proximala utvecklingszonen och mediering. Utöver de analytiska begreppen har tidigare forskning kring samlärande samt lek och samlärande använts. Vi har även använt oss av Williams (2000) tre olika former för samspel, peer tutoring, cooperative learning och peer collaboration. Eftersamtalet tolkas delvis med Szczepanskis (2013) fyra aspekter, rumsperspektivet, kunskapsperspektivet, miljöperspektivet och tidsperspektivet (se kapitel 4). Både de analytiska begreppen och tidigare forskning används för att förklara företeelser och samband. I kapitel 7 presenteras vårt resultat.

6.7 Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitet handlar om hur mycket resultatet stämmer överens med verkligheten. Merriam (1994) talar om inre validitet och menar att fallstudien försöker fånga och uppfatta verkligheten som den upplevs av de individer som finns i den. Vidare menar Merriam att validiteten måste bedömas av forskarens erfarenheter istället för verkligheten då forskaren inte kan uppleva den direkt. Forskaren ska återge fallet på ett rikligt och ärligt sätt. Eftersom vi har varit två stycken som genomfört observationerna och eftersamtalen höjs validiteten då den ena har kunnat bekräfta och diskutera den andres tolkning av olika händelser.

Reliabilitet handlar om huruvida resultatet kan upprepas menar Merriam (1994). Vidare menar hon att någon annan ska kunna göra samma undersökning och få samma resultat. Det kan vara problematiskt inom forskning kring människor då människor är föränderliga. Reliabiliteten och validiteten är förknippade med varandra, detta beror på att även forskaren är en människa och tolkningar sker på olika sätt beroende på erfarenheterna människan har.

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

I en forskningsstudie medföljer det även olika etiska krav som forskaren måste ta hänsyn till. Forskaren måste vara väl medveten om etik inom forskning innan denne genomför en studie. Vetenskapsrådet (2002) har tagit fram fyra huvudkrav som gäller vid genomförande av en forskningsstudie. De fyra kraven är:

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 överrens 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 igenkännas 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

I detta kapitel presenteras studiens resultat och hur vi tolkar vår empiri. Resultatredovisningen inleds med en kort miljöbeskrivning och de uppgifterna eleverna hade. Detta för att visa hur det ser ut på de platser där observationerna ägt rum och vad de gjorde på platserna. Vidare delas resultatdelen in i teman som syftar till att besvara vår första frågeställning, *Hur samspelar elever på olika platser utomhus?* Observationerna är indelade i fyra olika teman *Värnar om platsen, Omsorg av kamrat, Samspel med artefakter* och *Samspel med natur* som på olika sätt möjliggör socialt samspel. Efter observationsdelen visas det resultat som analysen av eftersamtalet ledde fram till. Eftersamtalet avser att besvara vår andra frågeställning om hur läraren resonerar kring valet av plats för undervisningen utomhus.

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 knutpunkt för bussar. Skolbyggnaden är ett lågt tegelhus med asfalterad skolgård med inslag av moderna lekplatser, bergshällar och gräsmattor.

Skolskogen

Skolskogen ligger cirka 10 minuters promenadväg från skolan. Under promenaden går eleverna förbi ett område med lägenhetshus för att sedan komma in i ett villakvarter. Där villakvarteret slutar följer eleverna en stig genom vad lärarna kallar ett träsk för att sedan komma upp i skogen. Här har eleverna byggt stigar med hjälp av stockar för att slippa gå genom lera och vatten. Väl uppe i skolskogen finns ett vindskydd och en eldstad med långa bänkar runt elden. Detta är samlingsplatsen för eleverna och här utgår alla aktiviteter ifrån. Även om det är inne i skogen är platsen väldigt öppen men det finns dock platser som blir avskilda från denna centrala plats. Träden står glest och släpper in mycket ljus. Runt om vindskyddet finns det barrträd, bergshällar, mossor och marken består av jord och sand.

Skogspartiet

Skogspartiet ligger bakom ett nybyggt villaområde. Innan det byggdes hus var det en stor gräsyta där men nu måste eleverna gå runt husen för att komma upp i skogspartiet. Innan eleverna kommer in i skogspartiet måste de gå längs en smal stig uppför en brant backe. Väl upp i skogspartiet delas platsen av med en bred stig/gångväg i grus. Eleverna har tillgång till skogspartier på båda sidor av denna stig och det finns bergshällar, stenar och enstaka träd på platsen. Runt om platsen är det tätare skog. Det är skuggigt på platsen men det finns gläntor i mitten som släpper in ljus. Det finns höjdskillnader på platsen som leder till avgränsade ytor för eleverna.

Uppgifter för eleverna

Uppgiften för årskurs 5 var att med hjälp av naturmaterial bygga upp en karta över Norden och Island. Detta var en fortsättning på deras arbete i skolan om just kartor och länder. Eleverna delades in i sina grupper de har sedan tidigare och alla grupper fick en plats tilldelad av läraren att vara på. När eleverna väl var på sina platser kom läraren och startade igång arbetet genom att visa kartan för eleverna i en minut. Grupperna skulle därefter arbeta självständigt. Varje grupp fick kartan visat för sig en gång till, vid det andra tillfället visades kartan i 30 sekunder. Det var upp till varje grupp att bestämma när de skulle titta på kartan en gång till.

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 samspelar 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 medan de elever som hade avskilda platser var mer intresserade av själva uppgiften. Grupperna i årskurs 5 lät 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”.

När Lovisa närmar sig Felicias grupp stoppar Felicia henne och säger att hon inte får härma dem. Men Lovisa vill se hur de gjort och frågar. Felicia poängterar då att detta är hennes grupps plats. Felicias värnande om plats kan tolkas som ett exempel på barns samlärande. Enligt Vygotskij är det viktigaste faktorn i ett barns utveckling det sociala samspelet (Williams et al, 2000). I detta sociala samspel så lär eleverna sig genom att individerna måste ingå i en social praktik för att nå ett samlärande. Situationen kan tolkas som ett exempel på situerat lärande eftersom Lovisa förmodligen inte närmar sig gruppen igen efter Felicias avhysande. Lovisa kanske börjar värna om sin plats lika mycket och att det är den lilla gruppen i detta fall som är det viktiga. Eftersom lärandet sker i sociala sammanhang är de ovilliga att dela med sig av sin kunskap till andra grupper. De värnar om sin grupp och det i sin tur leder till att de värnar om platsen där deras grupps kunskap finns.

Observationsmaterialet visar att elevernas samspel hindras av de styrda uppgifterna. När eleverna har styrda uppgifter från läraren i fritidshem så skapas det en uteslutning av de elever som inte ingår i gruppen på den platsen. Eleverna är inte positiva till att släppa in obehöriga då de ses som ett hot för uppgiften. Genom att tolka observationerna på detta sätt kan man med hjälp av begreppet kulturella *artefakter/redskap* säga att eleverna gjort modellen av kartan till att betyda att det är gruppens kunskap. Eftersom kartan blir stark knuten till platsen (då det inte går att flytta på kartan) värnar eleverna om denna plats

Lillemyr (2006) skriver att barn blir engagerade av leken. Barnens fantasi och kreativitet flödar och bidrar till socialt samspel och lärande. Detta kan leda till att eleverna ser en nytta av att dela med sig av platsen och de värnar istället om vad platsen betyder för dem. När eleverna berättar om platsen för de andra så skapar de en gemensam arena och skapar möjligheter för andra elever att delta i leken genom förhandling.

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 styrd 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 låsta 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.

Vid observationerna av årskurs 1 märktes tydligt hur eleverna grupperade och spred ut sig över området. När det var dags med den fria leken spred eleverna ut sig i närområdet och delade in sig i grupper om 3-4 stycken. Grupperna delade upp området mellan sig och lekte för sig själva avgränsat från andra grupper. Området var en känd plats för eleverna då man såg hur de rörde sig mot olika ställen och satte igång med en lek direkt. I följande exempel visas ytterligare ett exempel på värnande av plats men med ett annat samspelemönster...

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 kojans 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)

I detta exempel visar de fyra ursprungliga eleverna att de två andra måste hämta mossa för att få vara med i leken. De två eleverna utanför leken gjorde detta och fick sedan vara med i leken. Exemplet kan tolkas utifrån *situerat lärande* som betyder att eleverna lär sig genom att deras handlingar är situerade i sociala praktiker. Elevernas medvetna och omedvetna handlingar speglar de egna kunskaperna och erfarenheterna de uppfattar att omgivningen ger möjlighet till (Säljö, 2000). Genom att fråga och utföra handlingarna vid kojans gör eleverna medvetna eller omedvetna val för att få tillträde till leken och kunskapen som finns i den situationen. Säljö (2000) menar att människor bearbetar omgivning med hjälp av språk och artefakter och i detta fall använder den ursprungliga gruppen artefakter (mossa) för att de nya deltagarna ska få tillträde till leken. Med andra ord så använder eleverna språket och olika fysiska handlingar för att förhandla i det sociala samspelet.

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)

Jens klättrar upp i ett träd. Fatima säger åt Jens att gå ner och Jens går inte ner. Fatima säger en gång till att Jens ska gå ner för att grenarna kan gå av och Jens kan skada sig. Fatima använder sig i denna situation av sin erfarenhet och sitt språk för att varna Jens om riskerna. Fatima använder sin erfarenhet och förklarar med hjälp av språket att grenarna kommer gå av och att då Jens risk att skada sig är stor. Vi tolkar att Jens lär sig att han inte bör klättra i trädet genom att Fatima uttrycker sig med hjälp av språket (Säljö, 2000). Händelsen är situerad i detta sammanhang då det handlar om Jens och Fatima i ett samspel tillsammans med platsen. Jens inser att Fatima har rätt och väljer att klättra ner. Ett situerat lärande innefattar individen i samspel med andra, både fysiska redskap och intellektuella processer såsom dialoger med andra menar Dysthe (2001). I detta sociala samspel kan vi se både de fysiska redskapen, trädet som Jens klättrar i och den intellektuella processen, det språkliga. Nästa exempel visar hur eleverna samspelade genom att hjälpa varandra...

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 hoppas så långt för då har man inte kontroll”. (observation år 5)

Adam balanserar på en stenmur. Lovisa blir intresserad och börjar också balansera på stenmuren. Adam börjar gå framåt och kommer halvvägs innan han ramlar. Lovisa börjar också gå på stenmuren men ramlar efter några steg. Adam säger till hur Lovisa ska göra för att komma längre. Detta exempel visar hur Adam, använder sig av sin erfarenhet av stenmuren som artefakt och sitt språk för att förklara hur Lovisa bör göra för att komma längre. I exemplet kan vi se hur den proximala utvecklingszonen (Säljö, 2000) används. Individuellt kan Lovisa inte komma så långt då hon inte har kunskapen till det men genom att Adam förklarar hur man ska göra så utökas Lovisas självständiga kompetens till att komma längre fram på stenmuren. I detta möte mellan Adam och Lovisa förmedlar Adam sin kunskap genom erfarenhet med tanken att Lovisa ska komma längre nästa gång. Dysthe (2001) skriver att ett situerat lärande innefattar ett socialt samspel med fokus speciellt på platsen och det är vad som sker mellan Adam och Lovisa i andra exemplet. Hur en individ agerar i en viss situation är beroende på vilken situation och i vilket sammanhang det är (Säljö, 2000). I det tredje exemplet på hur eleverna visar omsorg av varandra...

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 år 5)

Ola letar efter material till uppgiften. Han hittar en taggig gren som de inte använt än men när han knäcker grenen skadar han sig. Amanda går fram och visar hur han ska göra nästa gång. Amanda förmedlar i detta exempel sin kunskap om att knäcka grenen längre ner för att undvika skador nästa gång. Amanda använder sin erfarenhet och distribuerar sin kunskap om artefakten i detta sociala samspel och genom teorin om den proximala utvecklingszonen så kommer Ola förhoppningsvis knäcka grenen längre ner nästa gång (Säljö, 2000). Det situerade lärandet här innefattar en artefakt och en mindre skada för att Adam ska kunna ta till sig den kunskap Amanda förmedlade. Det finns även en vilja att lära ut eller byta kunskap om hur man ska ta hand om skador som kan uppstå på platserna.

7.4 Samspel med artefakter

I detta tema fann vi samspelelement 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 fantasi för att leka med artefakter. Pinnar användes frekvent till att stödja sig på, piska på träd eller fåktas. 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 meningsutbytet:

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)

En tjej drar en pinne på marken. En kille frågar vad hon gör, tjejen svarar att hon ritar gränserna så att de kan bygga utifrån linjerna. Killen tycker det är en bra idé. I föregående exempel använder sig tjejen av pinnen som artefakt för att göra uppgiften lättare. Hon förklarar även för killen i ett socialt samspel om varför hon använder pinnen och således har hon distribuerat sin kunskap genom språket (Dysthe, 2001). Platsen möjliggjorde socialt samspel genom att eleverna distribuerar sina kunskaper om användandet av platsens artefakter (Säljö, 2000). I nästa exempel...

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 "onde". 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)

Fyra killar leker med pinnar. En av killarna har en längre pinne och vill vara ond. De andra tre killarna springer för att inte bli tagna. Frida närmar sig leken och vill vara med. Tobias förklarar att Frida måste ha en stav om hon ska vara med. I leken så menar Lillemyr (2006) att barns fantasier och kreativitet främjas. Med hjälp av platsens artefakter, i detta exempel pinnar, så utgör artefakten ett villkor för att vara med i leken. Mediering genom artefakten möjliggör det sociala samspelet mellan eleverna. Miljön ger olika förutsättningar för kommunikation och samspel och i detta exempel ger platsen möjlighet till en ny situation och nya kunskaper för Frida att hantera (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2003).

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. Samspelet 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 samspekar 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 massa andra saker nere vid bäcken som vi inte har använt".

(observation 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 samspel (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)

En elev påpekar att man inte får rycka upp växter från marken. Precis efter rycker en elev upp en växt från marken. I detta exempel vill gruppen bli klara snabbt så de kan få fri lek. Eleverna ska göra sin bästa arbetsinsats och förväntningen är att eleverna ska samspela och komma fram till en lösning (Williams et. al, 2000). Däremot så har den enskilde eleven inte tid att diskutera utan hans insats för gruppen blir att ta upp växten för att bli klar så fort som möjligt. Genom att han tar upp växten lär eleven sig förhoppningsvis hur de kan göra i framtiden för att kunna lösa liknande uppgifter utan att någon ska bryta mot allemansrätten. Detta är en del av det situerade lärandet som innefattar den sociala praktiken och dess omgivning, i denna sociala praktik lär sig elever att undvika liknande situationer i framtiden.

Genom att använda oss av begreppet om *kulturella redskap* tolkar vi att växterna i våra observationer förlorar sin status som växter när de ingår i elevernas uppgift. Allemansrätten gäller fortfarande men blir inte lika viktig eftersom eleverna använder sig av växter som ett redskap för att färglägga uppgiften. Precis som Säljö (2000) påpekar att vi människor inte lever i en objektiv och entydig verklighet menar vi att eleverna gjorde om växterna till andra objekt som passade bättre för dem och uppgiften. Eleverna ser inte växterna som något som ska värnas om utan växterna blir ett redskap för att lösa uppgiften Säljö tar även upp exemplet med att en sten kan få helt andra betydelser (vapen, byggmaterial eller balansverktyg) för människor när den ingår i ett mänskligt sammanhang.

Exemplet ovan kan tolkas som att eleverna har en brist i att omsätta teori till praktik. Dewey (1997) skriver att barn ska bekanta sig med kunskap genom sociala situationer istället för att lyssna på abstrakta tankar från teoretiker. För att nå framgång hos eleverna bör det dock ske i växelverkan så eleverna får både teori och praktik. Detta kallar Dewey för ”real life – experiences”. Eleverna visar stor förståelse för den teoretiska delen av allemansrätten men mindre av den praktiska. Vi ser inte att pedagogerna ger eleverna några påpekningar om vilket material de använt i uppgiften. Detta kan tolkas av eleverna som att det ges ett tyst medgivande av de vuxna att använda material som de inte, enligt allemansrätten, får använda. Eftersom de vuxna väljer att ta upp allemansrätten under frågor från eleverna och innan uppgiften ges ut ser vi en brist i att återkoppla mot detta i slutet av lektionen när det visar sig att eleverna använt sig av löv och andra växter som de enligt uppgiften inte fick använda sig av. Med detta som bakgrund ser vi inte att det finns några konsekvenser (från pedagogerna) för eleverna att fortsätta använda detta material i framtida lektioner.

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 samspelet 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 trafik kunskap 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 ekollon 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

viktigaste i hans undervisning och att eleverna ska lära genom eller av varandra. Utifrån begreppet situerat lärande kan tolkas att Thomas eleverna möjligheter till att använda platsen för att samspela med varandra både genom fysiska redskap och intellektuella processer. Dysthe (2001) menar att detta är ett tydligt exempel på situerat lärande.

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).

Med utgångspunkt i Szczepanskis (2013) fyra olika perspektiv, *rums-*, *kunskaps-*, *miljö- och tidsperspektivet* tolkas eftersamtalet. De fyra perspektiven belyser möjligheterna till att upptäcka nya platser, tanken är att förena teori och praktik, skapa en plattform för miljöer utomhus och att använda tiden på ett friare sätt. Genom att Thomas ger eleverna olika miljöer att vistas i beroende på uppgift, tar med sig teori från skolan och gör det praktiskt i utomhusmiljöer och har färdiga platser runt om skolan som möter elevernas behov att han använder sig av dessa perspektiv. Det perspektiv han inte använder sig av fullt ut är tidsperspektivet då lektionerna ligger under schemalagd tid från skolan. Men vi tycker oss ändå se att tiden spelar mindre roll under aktiviteterna.

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 bästa 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 ansvar för att arbetet fungerar bra i dessa grupper tolkar vi det som att han använder sig av denna teori.

I uppgiften vi observerade såg vi hur eleverna använde sig av kulturella redskap och artefakter. Vår tolkning är att det ingick i uppgiften och att det var tänkt från Thomas håll att eleverna skulle göra detta. Det Thomas inte kan styra är vad eleverna väljer att använda för material eller vad det betyder för dem. I eftersamtalet belyser Thomas att platsen behöver ha vissa kriterier uppfyllda för att det ska vara en bra plats för undervisning. Det kan handla om att det ska finnas vattendrag eller olika typer av material (ekollon) för eleverna att arbeta med. Enligt Säljö (2000) kan okomplicerade objekt få en helt annan betydelse för eleverna när de ingår i verksamheten. Ett ekollon kan alltså i detta fall bli vad som helst beroende på uppgiften.

Under eftersamtalet ställdes en fråga angående omsorgen mellan eleverna. Thomas svarar att det finns en balansgång i omsorgen mellan kamraterna. För vissa elever fungerar det bra men för andra är det ett mindre utforskat område. Thomas menar att det är samspelet mellan eleverna som möjliggör för eleverna att visa omsorg för varandra och att det skapas en trygghet i grupperna så att eleverna vill gruppens bästa. Studiens resultat visar att platsen har betydelse för elevernas samspel. När observationsmaterialet och eftersamtalet har analyserats visar empirin att Thomas underförstått tycker att platsen har betydelse då Thomas väljer att gå till olika platser beroende på uppgiften. En tolkning kan vara att platsen måste samspela med uppgiften för att främja samspelet vilket även visar sig i tidigare resultat i denna studie.

8 Diskussion

I detta kapitel har vi delat upp diskussionen i tre delar. Resultatdiskussionen berör vårt resultat. Metoddiskussionen 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

Denna studie har i syfte att få kunskap om vilken betydelse platsen har för elevers sociala samspel. Studiens resultat visar att platsens betydelse är viktig för det sociala samspelet på olika sätt. Resultatet visar också att valet av plats möjliggör på vilket sätt eleverna samspekar. Olika platser ger olika intryck på eleverna och skapar således skilda möjligheter till socialt samspel. Dewey (1915) skriver att utveckling sker i fysiska och sociala miljöer och att social stimuli behöver komma från olika platser. Under observationerna visade det sig att eleverna höll sig till sin tilldelade grupp och den plats som var anvisad av läraren. Detta ledde till att möjliggöra ett socialt samspel inom gruppen. Det sociala samspelet är situerat på det sätt att eleverna ingår i en social praktik med specifika platser och specifika artefakter som finns i platsens omgivning och med dessa artefakter samspekar eleverna (Dysthe, 2001). Grupperna värnade om sina platser och genom detta värnande stärks det sociala samspelet inom gruppen. I den fria leken visade eleverna en större vilja att göra varandra delaktiga och förmedla platsens betydelse för varandra. Eleverna delar med sig av platser och låter andra elever vara med. Kommunikation och samspel ger barn förståelse för hur de får tillträde in i leken (Williams, 2000). Pramling Samulesson och Asplund Carlsson (2003) menar att lekande barn interagerar och prövar lösningar på situationer som kan inträffa.

Resultatet visar även att lärarens syfte med undervisningen kan skapa hinder men också möjliggöra det sociala samspelet. På den skola vi studerat är syftet hos läraren i fritidshem att eleverna ska samspeka och bli självgående grupper. Detta visar sig i vilka uppgifter och på vilka platser läraren väljer att genomföra sina lektioner. Genom eftersamtalet framkom att det är samspelet mellan eleverna och mötet med naturen som är det viktigaste för läraren. Observationerna stödjer detta men har också visat att genom att välja uppgifter som är styrda av regler och ramar uppkommer det hinder för elevernas samspel på platserna då de visar en ovilja att dela med sig av både kunskap och plats till elever som inte tillhör gruppen. Dessa grupper är inte valda av eleverna själva och det leder till att undergrupper skapas.

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 samspelade när de visade omsorg om riskerna med en kamrats agerande. När valet av plats innehöll mycket artefakter tenderade eleverna att samspeka 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 samspel. Studien kan däremot visa att val av plats har betydelse och att skilda platser möjliggör olika former av sociala samspel. Genom

observationsmaterialet visar studien att läraren kan skapa möjligheter och hinder för elevernas sociala samspel. Platsen i sig kan erbjuda de möjligheter som krävs för elevernas sociala samspel 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.

Det materialet vi har använt för att genomföra denna fallstudie anser vi vara tillförlitligt men självklart finns det förbättringspunkter även här. Det vi har funderat på är om vi borde haft detaljerade observationer samt fler för att se om mönstret upprepade sig. Genom att använda oss av eftersamtal fick vi en ny infallsvinkel på det vi hade sett under våra observationer. Ett mer djupgående eller bredare eftersamtal hade kunnat lyfta fram frågorna och syftet mer. Vi anser att vi fått fram material för att kunna få svar på våra frågeställningar men som vi sagt tidigare gäller det bara just denna skola och dessa platser.

8.3 Diskussion i relation till läraryrket

Resultatet som framkommit i studien visar att vi som lärare bör ta ut eleverna till olika platser för att ge varierande upplevelser. Elever har olika erfarenheter och genom att vistas på olika platser så kan dessa kunskaper förmedlas till kamraterna. Den tidigare forskningen visar att utomhuspedagogik är viktigt för att eleverna ska få ta del av autentiska miljöer och efter denna studie kan vi också se att autentiska miljöer kan bidra till det sociala samspelet mellan eleverna (Szczepanski, 2008, 2013). Vi kan också se att läraren inte fokuserar på platsen i sig utan tenderar till att poängtera mötet med naturen. Denna studie kan förhoppningsvis bredda synsättet för alla som bedriver utomhuspedagogiska aktiviteter, även om man inte fokuserar på det sociala samspelet så bör man vara medveten om att det finns där och att platsen möjliggör eller hindrar det på olika sätt.

Genom att vistas på olika platser ger man varierande upplevelser för eleverna.

Utomhuspedagogik har många goda sidor genom sin syn på autentiska miljöer. Det är däremot socialt samspel i relation till utomhuspedagogiken som ska belysas. Hur olika platser kan ha betydelse för elevernas sociala samspel. De autentiska miljöerna kan ge eleverna något att prata om och uppleva tillsammans. Det ger även en ny vinkel till de elever som kan behöva varva teori och praktik att komma från klassrummet ut i utomhusmiljön.

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 samspel 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 samspel 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 samspel 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 vinkling på det skulle vara att bedriva utvecklingsarbete på olika skolor med syfte att använda platsen 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.

10 Referenslista

- Ahrne, G., Ahrne, G. & Svensson, P. (2011). *Handbok i kvalitativa metoder*. (1. uppl.) Malmö: Liber.
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Dahlgren, L.O. (red.) (2007). *Utomhuspedagogik som kunskapskälla: närmiljö blir lärmiljö*. Lund: Studentlitteratur.
- Dewey, J. & Dewey, E. (1917). *Framtidsskolor* Lund: Pedagogiska skrifter – Sveriges Allmänna Folkskollärareförenings Litteratursällskap, Åttioandra häftet.
- Dewey, J. (1915). ”The School and Society and The Child and the Curriculum” s. 101 - 102 I: Jackson, P. W. (Ed. 1990) Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916/1997): *Experience and Education* The Kappa Delta Pi Lecture Series New York: Touchstone Edition.
- Dysthe, O. (red.) (2001). *Dialog, samspel og læring* :. Oslo: Abstrakt.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte: en kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2005. Göteborg.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Johansson, I. (2011). *Fritidshemspedagogik: idé, ideal, realitet*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Lillemyr, O.F. (2002). *Lek - upplevelse - lärande i förskola och skola*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Linköpings Universitet. (u.å). *Välkommen till Nationellt centrum för utomhuspedagogik!*. Hämtad 2014-04-10 från <http://www.liu.se/ikk/ncu/?l=sv>
- Lundegård, I ; Wickman, P ; Wohlin, A (2004): *Utomhusdidaktik*. Lund: Studentlitteratur
- Lundgren, U.P., Säljö, R. & Liberg, C. (red.) (2010). *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*. (1. utg.) Stockholm: Natur & kultur.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Partanen, P. (2007). *Från Vygotskij till lärande samtal*. (1. uppl.) Stockholm: Bonnier utbildning.

- Pramling Samuelsson, I. & Asplund Carlsson, M. (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (1999). *Lärandets grogrund: perspektiv och förhållningssätt i förskolans läroplan*. Lund: Studentlitteratur.
- Repstad, P. (1999). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. (3., [rev.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (2007). *Kvalitet i fritidshem: allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Szczepanski, A. (2013) *Platsens betydelse för lärande och undervisning – ett utomhuspedagogiskt perspektiv*. Hämtad 2014-05-06 från <https://www.journals.uio.no/index.php/nordina/article/viewFile/623/630>
- Szczepanski, A. (2008). *Handlingsburen kunskap lärares uppfattningar om landskapet som lärandemiljö*. Lic. avh. Linköping : Linköpings universitet, 2008. Linköping. Hämtad från: <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:234992/FULLTEXT01.pdf>
- Szczepanski, A., Malmer, K., Nelson, N., & Dahlgren, L-O. (2006). Utomhuspedagogikens särart och möjligheter ur ett lärarperspektiv - En interventionsstudie bland lärare i grundskolan. *Didaktisk Tidskrift, Vol 16, No. 4, 2006 Jönköping University Press*. Hämtad från: <http://www.didaktisktidskrift.se/pdf/szczepanski.pdf>
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Säljö (2011) *Kontext och mänskliga samspel: ett sociokulturellt perspektiv på lärande*. Hämtad från: http://www.ub.oru.se/Extern/Forskning/Forskningsmiljoer/HumUS/Utbildning_och_Demokrati/Tidskriften/2011/Nr%203/Kontext%20och%20m%C3%A4nskliga%20samspel%20-%20Ett%20sociokulturellt%20perspektiv%20p%C3%A5%20l%C3%A4rande.pdf
- Vetenskapsrådet (2002): *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 2014-05-20 <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Vygotskij, L.S (1982). *Taenking og sprog II*. Köpenhamn: Hans Reitzel.
- Vygotskij, L.S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.
- Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000). *Barns samlärande [Elektronisk resurs] : en forskningsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk. Hämtad från: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=778>

Williams, P. (2006). *När barn lär av varandra: samlärande i praktiken*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

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 en 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?