



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Elever i samspel

-en studie om roller och strukturer i klasser på
naturvetenskapliga programmet.

Hanna Karlsson

LAU690

Handledare: Gunilla Bergström

Examinator: Bo G Eriksson

Rapportnummer: HT10-2480-11



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Elever i samspel-en studie om roller och strukturer i klasser på naturvetenskapliga programmet.

Författare: Hanna Karlsson

Termin och år: HT 2010

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Gunilla Bergström

Examinator: Bo G Eriksson

Rapportnummer: HT10-2480-11

Nyckelord: Gymnasiet, roller, strukturer, hierarkier, symbolisk interaktionism, elevperspektiv.

Syfte med undersökningen är att vidga förståelsen för hur roller och de strukturer grupper uppbyggda av påverkar den enskilde eleven. Data har samlats in genom observationer och intervjuer i tre årskurser på det naturvetenskapliga programmet. Fokus i mitt arbete har dels legat på olika delar av klassrumssituationen och företeelser som kan signalera hur gruppen är strukturerad och hur rollerna är fördelade, och dels har jag fokuserat på aspekter som blir tydliga i det man kan kalla klassprocessen. Den process som börjar med att en grupp individer samlas under samma beteckning till att så småningom bli en klass med normer, strukturer, förväntningar och roller och hur dessa aspekter påverkar individen. Att som lärare ha kunskap och medvetenhet om hur roller och strukturer fungerar i kollektiv och för den enskilda individen gör honom eller henne bättre rustad att möta läroplanens krav att alla elever ska behandlas lika och samtidigt individuellt. De synliga och hörbara signalerna på roller och strukturer kan fungera som värdefulla redskap för att kunna upptäcka och påverka enskilda individer som gruppen som helhet.

Innehåll

1	Inledning	1
2	Teori och tidigare forskning	3
	2.1 Forskningsläge	3
	2.2 Teoretisk utgångspunkt	4
	2.3 Begrepp	5
3	Metod	6
	3.1 Kvalitativ undersökning	6
	3.2 Metodval	7
	3.2.1 Observation	7
	3.2.2 Intervju	8
	3.2.3 Analys	9
	3.3 Urval	10
	3.3.1 Informanterna	10
	3.4 Förförståelse	10
	3.5 Reliabilitet och validitet	11
	3.6 Forskningsetiska överväganden	12
4	Resultat och analys	14
	4.1 I klassrummet	14
	4.1.1 Placeringar	14
	4.1.2 Grupparbete	16
	4.1.3 Talutrymme	17
	4.2 Strukturer i förändring	18
	4.2.1 Nystarten och normen	18
	4.2.2 Nystarten och roller	20
	4.2.3 Första tiden, fortsättningen, roll och identitet	21
	4.3 Individen och rollen	22
	4.4 Sammanfattning	22
5	Diskussion	24
	5.1 Studiens syfte och resultat	24

5.2	Metod	24
5.3	Resultatens didaktiska relevans	25
5.4	Forskning och teori	26
5.5	Fortsatt forskning	26
6	Referenser	28

1 Inledning

Roller och positioner tycks oundvikliga. Strax efter födelsen påbörjas socialiseringsarbetet då barnet introduceras i den primära gruppen, familjen. Normer införlivas, förhållningssätt och agerandemönster utvecklas, barnet får en position och relationer och strukturer skapas (Evenshaug och Hallen 2001:218ff). Socialiseringsprocessen fortsätter i kontakten med kamrater, i de sammanhang individen rör sig i och de sociala system de blir en del av. Skolan är ett viktigt sådant system och den egna skolklassen och dess strukturer torde ha en ansevärd påverkan på den enskilde individen.

Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform ska vara likvärdig oavsett var i landet den anordnas. (Lpf94:6) [...] [Och] skolan ska aktivt och medvetet påverka och stimulera eleverna att omfatta vårt samhälles gemensamma värderingar och låta dessa komma till uttryck i praktisk vardaglig handling. (Lpf94:14)

Undervisningen skall alltså samtidigt vara individuell och likvärdig för alla. Detta är ett dubbeltydigt krav som är svårt att uppfylla till belåtenhet. Varje enskild elev är både en individ och del av ett kollektiv. Skolan har dessutom en fostrande roll där elevens självkänsla ska stärkas, elevens förmågor utvecklas och värderingar skall integreras. Det är en stor, viktig och svår uppgift. Ökad kunskap om individen i kollektivet vore behjälpligt för lärarens förhållningssätt till de skiftande krav som han eller hon ställs inför.

Barn och ungdomar och deras förutsättningar har länge varit föremål för forskningens intresse. Utifrån olika ansatser har man sökt förstå unga människors varande och görande. Marie Bliding har i sin avhandling *Inneslutandets och uteslutandets praktik. Om barns relationsarbete i skolan* (2004) skrivit om yngre barns relationsarbete. Fanny Ambjörnsson har trängt in i den komplexa världen av normer för flickor på olika program i *En klass för sig* (2003). Om arbetarklasskillars normer och bristande studiemotivation kan man läsa hos bland andra Margreth Hill (2006) i *Coola killar pluggar inte*. Många fler titlar med intressanta utgångspunkter står till den vetgiriges förfogande i den rika flora av undersökningar som finns att tillgå.

Arbeten om hur roller och rollers positioner ter sig för gymnasieungdomar utifrån deras eget perspektiv har jag dock inte kunnat finna. De verk jag funnit inom liknande intressefrågor har undersökt betydligt yngre individers perspektiv. Ett arbete som berör snarlika teman är Anders Garpelins *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass* (1997). I den beskrivs den process som övergången mellan mellanstadium och högstadium innebär för en grupp ungdomar från olika skolor som tillsammans ska skapa en grupp, en skolklass. Valda delar av Garpelins studie har fungerat som jämförelsepunkter för den här studien.

Detta arbete handlar om elevers erfarenheter av och uppfattningar om roller och deras positioner i strukturer i klasser och hur de påverkar den enskilde individen. Undervisningssituationen påverkas av många olika faktorer. Att nå ökad kunskap om roller och deras förutsättningar är viktigt då de är en del av undervisningssituationen. Genom att lyfta fram exempel från elevers erfarenheter ges läsaren underlag för vidare reflektion.

Syftet med detta arbete är att få vidgat perspektiv på hur elevers roller och positioner i klasser på gymnasieskolans naturvetenskapliga program ter sig och påverkar den enskilde eleven. Detta har jag undersökt utifrån följande frågeställningar:

Hur påverkar roller och strukturer individer i en skolklass?

När sker denna påverkan?

Blir den synlig på något sätt?

Hur upplevs den?

2 Teori och tidigare forskning

För att finna förklaringsmodeller till den här undersökningen får vi lyfta på stenar både inom den gruppsykologiska, pedagogiska och sociologiska sfären. Barn och ungdomar är fokus för en stor del av den forskning som bedrivs inom de humanistiska vetenskaperna. När sökningen begränsas till att gälla gymnasieskola, roller och strukturer blir resultatet magert. Ökas den till att innefatta grundskola samt närliggande fält som relationsskapande, popularitet och status blir resultatet betydligt vidare. Dessa tre är möjliga sätt att närma sig rollers positioner i strukturer då de alla är faktorer av vikt. Då detta arbete intresserar sig för individers erfarenhet, upplevelser av och uppfattning om strukturer i grupper behöver området vidgas till omfatta flera av de nämnda ämnesområdena. Självfallet kan man då inte tränga lika djup in i varje enskilt ämne. De närliggande studierna har genomförts med hjälp av enkäter, observationer och intervjuer och det stora flertalet har utförts på grundskoleelever, något som kan ha betydelse för resultaten. Flertalet av de enskilda teman som berörs har på olika sätt varit föremål för forskning.

2.1 Forskningsläge

En skolklass liknar en organism som är stadd i förändring. Anders Garpelin har i sin avhandling *Lektionen och livet* (1997) studerat vad som sker då elever från olika mellanstadieklasser sätts samman till en ny klass och påbörjar arbetet att forma en högstadiesklass. Han berör en mängd olika aspekter av det komplexa skeendet som det innebär. Det centrala i avhandlingen handlar om det förhållande som finns mellan högstadieskolan som institution, lärsituationen och lärarens undervisningsagenda å ena sidan och elevernas livsprojekt, identitetsskapande och relationsstrukturer å den andra. En av de viktigare beröringspunkterna i Garpelins studie är elevernas förhållningssätt till sin förra klass, till att börja på ett nytt stadium och till sin nya. Generellt sett kan man säga att de flesta hade upplevt olika grader av nervositet och oro inför det nya läsåret, man ansåg i regel att den nya klassen var en bra klass och man såg den gamla klassens klasskultur som norm (Garpelin 1997:81-87).

En annan viktig aspekt som Garpelin bearbetar är vad han benämner som klassprocessen. I stort beskrivs hur eleverna i början håller hårt samman i ”team”, mindre grupper som själva definierar sig som grupp gentemot andra, utifrån den tidigare klasstillhörigheten. Detta oavsett om man tidigare umgåtts på skoltid.

Att skapa klassnormer är en företeelse som Garpelin tar upp. Han beskriver hur det vid en sammanslagning blir en viss elevgrupp som sätter klassnormen trots att övriga klasskamrater uppfattade sig som sinsemellan med lika. Generellt för informanterna i hans studie var att de förde upp den klass de senast gått i som norm. Den grupp som med störst framgång fick igenom sin norm förde fram en norm som var mer samstämmig med lärarnas agenda än kamraternas (1997:91 ff).

2004 kom Marie Blidings avhandling om barns relationsprojekt i skolan. Barngruppen som studerades gick i årskurs fyra och Bliding följde gruppen under ett helt år. Det är ett digert

material som berör många olika områden. Av vikt för den här studien är slutsatsen att relationsarbetet pågår ständigt och något som är möjligt att uppfatta för en betraktare. För barnen handlade det inte att skapa någon motkultur utan att i skolan som kultur och organisation skapa, bygga och underhålla relationer. (Bliding 2004:250) Inneslutning och uteslutning är två andra centrala begrepp, betyder vad de tycks göra och är intressanta då handlingar som ledde till det ena eller andra ansågs nödvändiga i relationsarbetet (Bliding 2004:252f). Blidings verk har framför allt fungerat som en del av min förståelse för relationers och strukturers vikt för elevers skolsituation.

Lars Svedberg diskuterar i *Gruppsykologi* förekomsten av *standardroller*. Dessa informella roller som tycks förekomma i de allra flesta sociala sammanhang. En sådan roll kan *clownen* sägas ha. Standardrollerna menar Svedberg tjänar minst två syften. Dels ger de en provisorisk trygghet till individen och för gruppen tillför de välbekanta positioner (Svedberg 2007:161f). Om en gruppmedlem skulle försöka ändra sin cementerade roll kommer det att ha stor påverkan på gruppen. Krav skulle i så fall ställas på att alla gruppens medlemmar får omstruktureras. En sådan omstrukturering möter inte sällan motstånd. ”

Grupprocessen har en inneboende logik, som kan vara svår att förändra. Mot denna bakgrund är det inte heller så svårt att förstå varför utvecklingsarbetet med grupper [...] kan vara krävande och ta lång tid. (Svedberg 2007:164).

2.2 Teoretisk utgångspunkt

Det sociokulturella perspektivet finns med som en fond i tänkandet kring strukturer i gymnasieklasser. Kulturen är det övergripande sammanhang individen befinner sig i. Skolan är en del av det sammanhanget. Ingen människa är en isolerad företeelse. Hon finns i relation till andra och till detta komplexa som vi kallar kultur. Säljö lyfter fram omgivningen och miljön som en viktig del av kulturen och i det här sammanhanget är det den specifika, sociala och kulturella närmiljön som omgärdar eleven som är av vikt. De företeelser och förväntningar som finns i den närmaste gemenskapen, bland vännerna och familjen, styr individens varande och görande (Säljö 2000:139). Familjen lämnas utanför den här studien.

I det sociokulturella perspektivet innehar verktyg en central plats. Som verktyg placeras språket främst, men även sociala koder är sådana. De språkliga verktygen behöver vi för kommunikation, men även för tänkande. De kulturella i sin tur, till vilka sociala koder räknas, är vi beroende av både för kommunikation som för att kunna tolka och förstå sammanhang (Säljö 2000:80-89). Såväl språket som sociala koder fungerar som analysverktyg i forskningen. Språket är en förutsättning för den förmedlade tanken och känsligheten för de sociala koderna gör det möjligt för oss att förstå och tolka skeenden som sker utan ord eller vars innebörd inte ligger i orden själva.

Den symboliska interaktionismen med bland andra Georg Herbert Mead och Erving Goffman som starka influensgivare kom att bli en närliggande teoretisk utgångspunkt. Jag har tagit intryck av Anders Garpelins tolkning av den symboliska interaktionen (Garpelin 1997). En bidragande faktor för valet av den symboliska interaktionismen är att den är ett vanligt förekommande perspektiv inom forskning som ser på likartade företeelser, den förekommer även som perspektiv i Blidings avhandling (2004) som presenterats ovan. Den symboliska

interaktionismen är en teori grundad på Meads tankar om jaget och medvetandet. Identiteten utvecklar vi i samspelet med andra. I kommunikationen med andra *övertar man turvis varandras roller*. Turtagandet är ett sätt att bli medveten om sig själv. När vi kan se oss i förhållande till andra växer vår personlighet fram. De som utgör vår omgivning kan etiketteras såsom signifikanta andra, *significant others*, vilka är personer som är viktiga för oss, det vill säga vänner och familj, eller som generaliserade andra, *general others*, som är av mer abstrakt slag såsom institutioner, normer, samhället i stort och strukturer som är med och styr mänskligt handlande. Viktigt är att människan är aktiv och förmögen att kunna göra val och ställningstaganden och inte bara någon som onyanserat ger respons på den andres handlingar. (Garpelin 1997:41ff). I den symboliska interaktionen framhålls den signifikanta andra och den generaliserade andra som de genom vilka vi utifrån interaktion utvecklar vår identitet. Jag håller för troligt att det inte bara är för identiteten den andre är viktig. Jag tror också att det kan finnas en över och underordning i fråga om auktoritet och inflytande på våra handlingar.

Goffman för in ett dramaturgiskt perspektiv där scen, roller, publik, team samt främre och bakre regioner fungerar som termer för hur vi agerar och interagerar. Framträdanden sker inför andra, *publiken*, de sker på *scenen* eller *de främre regionerna* och förbereds i *de bakre regionerna*. *De främre regionerna* är så att säga den plats där framträdandet äger rum. I de främre finns regler för hur man agerar då man är inför publik. I framträdandena presenterar vi hur vi vill uppfattas och inte som sådana vi är. För att lyckas övertyga publiken bör inte framträdandet avvika alltför mycket från de förväntningar som finns på den roll man innehar (Garpelin 1997:43ff). Goffmans perspektiv är ett verktyg för att förstå människan som en socialt handlande varelse beroende av sitt sammanhang.

2.3 Begrepp

Ett centralt perspektiv i den här studien är att individer förhåller sig till andra individer i en grupp i någon form av mer eller mindre fast ordning. Denna ordning kan vara av hierarkisk karaktär, men behöver inte med nödvändighet handla om över- eller underordning utan kan lika gärna ha formen av ett nät eller en laguppställning. Den term som används för att beteckna detta förhållande är *strukturer*.

3 Metod

Undersökningen med syfte att få fördjupad kunskap om elevers upplevelser av och uppfattning om strukturer i skolklasser är av empirisk, det vill säga verklighetsbaserad, och explorativ karaktär. En explorativ, även kallad utforskande, undersökning utmärks av att forskaren saknar kunskap om området och söker öka sin förståelse. Detta kan jämföras med exempelvis en hypotesprövande undersökning då giltigheten i hypoteser om orsakssamband prövas (Patel och Davidsson 2003:12-13). Undersökningen är snarare interpretativ än deskriptiv i sin utformning. Utgångspunkten för detta är att vi inte förstår människor och deras handlingar som de är utan som de framstår för oss, för att en handling ska få mening måste vi tolka den. Så även i forskningshänseende.

För att nå kunskap om upplevelser av och uppfattningar kring strukturer används två tekniker för inhämtning av information, något som rekommenderas vid explorativa undersökningar för att få en mer nyanserad bild av företeelsen i fråga (Patel och Davidsson 2003:13). För den här undersökningen ansågs observation och intervju vara mest tjänliga.

Jag har genom att först göra observationer och därefter följa upp med intervjuer samlat in data i tre klasser på gymnasiets naturvetenskapliga program.

3.1 Kvalitativ undersökning

Då undersökningen ämnar tränga in på djupet i förståelsen av roller, positioner och strukturer i klasser snarare än att finna räknebara fakta är det fråga om en kvalitativ undersökning. Förståelsen erhålls genom att tolka och analysera den information som skaffas genom observation och intervju. Det handlar således om vad man kan kalla ”mjuka data”, till skillnad från ”hårda” som karaktäriseras av avskalad, räknebar fakta. Kvalitativa data är unika så till vida att den information man får fram alltid är knuten till en viss situation, en viss informant och vissa förutsättningar. Utifrån en livsvärldsansats är jag intresserad av djup och variation (Claesson 2009:53). Att ha en livsvärldsansats innebär förenklat att det är den levda erfarenheten av en pluralistisk verklighet som är intressant. Genom att den är pluralistisk kan flera sinsemellan olika förståelser av världen existera parallellt utan att det innebär några problem. Genom att använda både observation och intervju som tekniker att inhämta information kan en mer nyanserad bild av företeelsen som står i fokus för undersökningen ges.

Den kvalitativa undersökningen står tolkningsläran, hermeneutiken, nära. Vi försöker få svar på frågor som inte har entydiga svar. I den kvalitativa undersökningen och i tolkningsläran handskas vi med vad man kan kalla meningsfulla fenomen, företeelser som har någon slags mening. Det kan handla om texter, mänskliga aktiviteter, utsagor, konstverk och annat som har med mänskliga förehavanden att göra. Alla dessa saker är sådana att de betyder någonting. Ofta rör det sig om någon slags interaktion mellan människor. För att kunna förstå det meningsfulla fenomenet måste vi tolka det. För att kunna göra en tolkning i egenskap av forskare behöver vi vara medvetna om ett antal förutsättningar vi har. Både forskare och aktörer har redan på förhand någon slags *förförståelse* av fenomenet vi intresserar oss för. Den som för första gången ser en polomatch ser förmodligen mest ett virrvarr av hästar,

klubbor och grästorvor. För att förstå vad som sker underlättar det om vi har en idé om de olika spelarnas funktioner, spelets regler och förutsättningar. Reglerna i sin tur fungerar som referenser att definiera de situationer som uppstår. Som en del av vår förförståelse har vi ett språk och vi använder oss av begrepp. *Språket* och de *begrepp* vi har att tillgå är som ett slags filter som världen silas igenom. De begrepp vi har tillgång till är de ramar som vår förståelse kan röra sig inom. Våra *personliga erfarenheter*, *vår trosföreställning* och vår förförståelse av det vi vill undersöka, eller det vi som aktörer är en del av, är alla komponenter som påverkar vår tolkning. Vår trosföreställning avgör vad vi kan acceptera som argument för hur något är och vad vi upplever som problematiskt för vår världsbild. Våra personliga erfarenheter fungerar som exempel på hur världen är beskaffad. Vår förförståelse spelar stor roll när vi närmar oss det fenomen vi vill studera, det är vår förförståelse som ger oss en riktning och ger oss verktyg att veta vad vi ska rikta in oss på (Gilje och Grimen 2007:179-182). Förförståelsen är grunden till givande intervjusamtal då informanternas reflektioner kring egna erfarenheter och uppfattningar är det centrala i studien. Hur jag förhåller mig till min egen förförståelse behandlas vidare under avsnittet om validitet. På samma sätt som att vi inte möter ett fenomen förutsättningslös uppstår heller inte fenomen ur vakuum, *kontexten* är därmed en viktig komponent i tolkningsförfarandet. Att vara medveten om skolan och de förutsättningar skolan som arena ger bildar fonden mot vilken händelserna utspelar sig.

3.2 Metodval

Undersökningen baseras på empiriskt underlag insamlat i form av klassrumsobservationer samt kvalitativa forskningsintervjuer. När man, som i det här fallet, är intresserad av att få veta hur människor själva uppfattar sin värld är intervju att rekommendera (Esaïasson; Gilljam; Oscarsson och Wägnerud 2009: 286). Då observationerna förutsätter viss subjektiv selektion från observatörens sida kan sådan forskning kritiseras för att vara forskarbunden. Utifrån tidigare erfarenheter, intresse och perceptionsförmåga sällar observatören de intryck han eller hon väljer att fästa sin uppmärksamhet vid. Resultatet kan därför skifta beroende på vem som utför observationerna (Patel och Davidsson 2003:18). Icke desto mindre kan observationerna vara tillförlitliga. En i stor utsträckning livsvärldsbetonad ansats karakteriseras av att det finns flera möjliga sätt att uppfatta en företeelse, utan att det i sig behöver anses som ett problem (Bengtsson 2010).

3.2.1 Observation

Genom observationerna har information kunnat fås om vad som händer i klassrummet och som av observatören uppfattar som relevant för frågeställningen. Till skillnad från intervjuer är observatören inte hänvisad till någon annans förmåga att minnas och återberätta skeenden, dessutom kanske andra saker syns än vad som upplevs från de inblandade. Att observera är en metod som är särskilt lämplig när det gäller att studera företeelser som har med hur individer beter sig vid olika händelser, då man ägnar sig åt fallstudier i någon form.

Klassrumssituationer är ett sammanhang där intressanta beteenden kan observeras. En begränsning i att bara göra observationerna i klassrum är att det inte är den enda plats där strukturer görs tydliga. Det är dock svårare att få tillträde till elevernas övriga situationer utan att observatörens närvaro påverkar skeendet alltför mycket.

Den typ av observationer som genomförts definieras som delvis ostrukturerade. En ostrukturerad observation innebär att observatören inte på förhand bestämt vad som ska studeras (Bell 2000:138). I det här fallet var fanns frågeställningar definierade, men när strukturer i klasserna skulle komma att manifesteras genom beteenden och interaktioner var inte på förhand givet. Helt förutsättningslöst skedde dock inte observationerna, vissa föreställningar om vad som möjligen skulle kunna visa sig vara betydelsefulla yttringar hade jag som observatör med i mitt tankebagage.

Den typ av observatörsroll jag itrådde är att beskrivas som i första hand icke deltagande. Ambitionen var att genom vad som kunde ses och höras registrera betydelsefulla beteenden och skeenden. Jag talade endast i undantagsfall med eleverna och i möjligaste mån placerade jag mig så att min närvaro inverkade minsta möjligt på klassrumssituationen.

Deltagande observation kan kritiseras för att den är forskarberoende och möjligtvis ger en skev bild av verkligheten då observatören själv väljer fokus. Men då syftet är på förhand konkretiserat är det oundvikligt att inte vara selektiv i vad man fokuserar (Bell 2000:139). Objektivitetskravet har inte varit helt lätt att uppfylla i de klasser jag känner sedan tidigare. Att se objektivt på kända individer och skeende utan att låta sig färgas av sin förkunskap var emellanåt svårt och objektivitetskravet kan inte tillfullo garanteras, även om de medvetna ansträngningarna siktat mot det. En fördel med att observera i kända klasser är att när observationerna behöver göras på så kort tid behövs inte mycket tid läggas på att lära känna eleverna och observationerna tolkas därmed mer sannolikt på ett sätt som ligger nära verkligheten.

Varje klass följdes under svenskalektionerna under ungefär en och en halv veckas tid. I den mån det var möjligt gjordes observationer även på andra lektioner. Varje klass observerades mellan 5 och 7 lektioner var. Två av klasserna var kända av författaren sedan tidigare medan en var helt okänd. Varje klass bestod av 20-30 elever, merparten pojkar.

3.2.2 Intervju

Den intervjutradition som jag sällar mig till handlar om att intervjun är en social och intersubjektiv aktivitet där intervjuare och informant producerar intervjuinformation tillsammans. Informationen är således både personbunden, kontextuell, pragmatisk och språkbunden. Det är genom verbal och kroppslig kommunikation som erfarenheter förmedlas och förstås (Kvale 2009: 34f). En nackdel med intervjuer av den här typen är att de är tidskrävande, vilket begränsar antalet intervjuer som kan genomföras inom ramen för arbetet (Bell 200:120). En annan nackdel är att det krävs erfarenhet att bli en god intervjuare (Kvale 2009: 34). Oavsett hur goda förutsättningarna är för att intervjusituationen ska ge så tillförlitliga data som möjligt måste man vara medveten om intervjuareffekten. Vem som intervjuar påverkar hur informanten svarar. Hur intervjuaren formulerar sig, var intervjuerna äger rum och hur de praktiska omständigheterna ser ut påverkar även de den information man får sig given (Esaiasson 2009:301f).

Mina tolkningar om vad som försiggått under observationstillfällena har legat till grund för det intervjuunderlag som jag hade till hands under intervjutillfällena. Underlaget var format som en tankekarta med teman som väckt mitt intresse under observationerna eller som jag sedan innan var nyfiken på. Underlaget användes som ett stöd om samtalet körde fast och användes därmed i olika utsträckning under samtalen. Hela intervjun spelades in med digital diktafon. Diktafonen har fördelen att man inte behöver anteckna hela samtalet under tiden utan kan vara en mer aktiv och närvarande intervjuare. Dessutom är det lätt att gå tillbaka när det är dags för analys. Att vara säker på att man citerar korrekt är ytterligare en av inspelningens fördelar. Inspelningsutrustning skulle kunna ha en hämmande effekt på intervjusituationen, men elevernas kroppsspråk, att de efter en stund satte sig bekvämare, använde mer gester och främst att de tittade mer på intervjuaren än på apparaten efter en stund är för mig skäl nog att tro att den hade begränsad påverkan.

Eleverna fick anmäla sitt intresse att delta i intervjuerna genom att fylla i en talong och sedan valdes informanterna ut genom lottning. Från varje klass lottades fem namn fram. Bortfallet blev tre i årskurs ett och två elever i årskurs två och en elev i årskurs tre. Sammanlagt gjordes alltså nio elevintervjuer. I ljuset av bortfallet kan man dra slutsatsen att det är en fördel att vara känd av eleverna. Bortfallet torde påverka resultaten så såtillvida att det blir mindre variation än vad som annars skulle varit fallet.

Intervjuerna hölls på avskilda platser på skolan, beroende på vad som fanns att tillgå. Intervjuerna följde i princip samma mönster. Intervjun inleddes med att beskriva elevernas rättigheter till materialet, anonymitet och rätten att när som helst avbryta sin medverkan. Intervjun hade formen av ett tematiserat samtal där elevens berättelse stod i centrum. Frågorna hålls i möjligaste mån öppna när ett nytt tema behandlas och därefter uppmanas eleven emellanåt att utveckla och intervjuaren för in samtalet på erfarenheter, känslor och elevens egna funderingar. Hur mycket tid vi hade att förfoga över hade helt säkert en effekt på resultatet. Framför allt för att man hinner prata om färre saker och möjligen går man inte in lika djupt i det man talar om, och både den intervjuade och intervjuaren ger sig inte tid till att slappna av och tänka efter. Intervjuerna varade från trettio till nittio minuter.

3.2.3 Analys

Både vad gäller observationer och kvalitativa intervjuer är den som genomför datainsamlingen närvarande med både kropp och tanke, och det är genom kropp och tanke som vi förnimmar vad som sker. Dock är det en omöjlighet att uppfatta allt eller att återge allt man uppfattar. Så redan på ett tidigt stadium sker både viss sällning. Och på ett mycket tidigt stadium påbörjas tolkningen av vad som sker inför ens ögon och vad som berättas för en i intervjusituationen.

Denna process med att försöka förstå och göra begripligt fortsätter under nästa arbetsfas som för observationerna innebär genomläsning av anteckningar samt renskrivning.

För intervjumaterialet är de många analysfaserna inte mindre närvarande. Flera genomlysningar sker parallellt med att omforma ljudmaterial till skriven data. Jag har använt mig av en modifierad variant av kategorisering. Till sitt innehåll och funktion bygger analysen

på att intervjuernas innehåll kategoriseras utifrån väsentliga teman som framträder under intervjuens gång. Till sin utformning är den uppbyggd som en tankekarta med informantens namn i mitten, de teman som framträder blir noder länkade till namnet, underteman är noder länkade till temanoden och slutligen är betydelsefulla citat kopplade till de temanoder de hör samman med. Dessa teman står i relation till frågeställningarna som ställts.

Datamaterialet har sedan bearbetats utifrån den presenterade teorin för att på så vis begreppsliggöras.

3.3 Urval

De elever jag intervjuat och observerat går alla på det naturvetenskapliga programmet på en gymnasieskola i Västergötland. På den skolan gjorde jag hela min praktik så det var en skola jag känner till väl och där jag redan är etablerad och känd i någon mån. Av de klasser jag observerat kände jag två sedan tidigare medan eleverna i årskurs ett var nya för mig. Valet föll på dessa klasser då det är lättare att få tillträde till en krets där man redan är ett bekant ansikte. Dessutom behöver man inte spendera lika mycket tid på att lära känna eleverna tillräckligt väl för att urskilja deras handlande i klassrumssituationen. Att vara känd av eleverna torde också underlätta för villigheten att delta i intervjuerna. Frivillighet är något jag värderat högt då jag valt att låta eleverna själva anmäla sitt intresse. Det är sannolikt att den information som erhållits från intervjuerna är sprungna ur en öppenhet och villighet att dela med sig, men bredden av perspektiv kan ha fått stryka på foten så det är företrädesvis de mer öppna och talföra eleverna som vill delta. Sådant som arbetsbörda och att intervjuerna utfördes under en period med många aktiviteter på skolan spelade också roll för vilka som kunde och ville delta.

3.3.1 Informanterna

De elever som jag fick förmånen att intervjua kom som nämnts från tre årskurser på det naturvetenskapliga programmet.

- Från årskurs ett deltog Bert och Christian.
- Från årskurs två deltog Therese, Sofia, Kaj och Anna.
- Från årskurs tre deltog Olga, Karin, Per och Max.

Utifrån observationerna omnämns Ossian och Ferdinand som går i årskurs ett och Olivia och August som går i årskurs två.

3.4 Förförståelse

Min egen förförståelse spelar stor roll för alla steg av undersökningens utförande och är en del av undersökningens förutsättningar. Min förförståelse är dels grundad i mina egna erfarenheter som elev på gymnasieskolan och som interaktiv individ i andra sammanhang. Dessutom har mina erfarenheter från mina praktikperioder och den teori som jag tagit del av under utbildningens gång nyanserat min förförståelse. Vad gäller de teoretiska inslagen är det

förutom de verk som nämns i teoriavsnittet ett antal föreläsningar som väckt mitt intresse för de mellanmännsliga förhållandena i klassrummet. De teoretiska inslagen påverkade främst förförståelsen på de steg som följde efter observationerna, då det var vid den tiden som jag tog del av de för den här uppsatsen viktigaste verken.

Min förförståelse låter mig uppfatta sådant som talutrymme, hur man rör sig i klassrummet, blickar, benägenhet att tala utan att räkna upp handen, huruvida man vågar ta ut svängarna i redovisningssituationer som signaler för roller och positioner. En svårighet är att göra varje steg synligt för andra då många tolkningar utifrån ens förförståelse sker nära nog omedvetet. Jag förhåller mig till min förförståelse som en tillgång och ett verktyg som hjälper mig förstå vad jag ser och hör.

3.5 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet inom den kvalitativa forskningen handlar om resultatens tillförlitlighet. Reliabilitet uppnås genom noggrannhet och korrekthet i såväl genomförandet och beskrivningen av densamma, så att en annan intresserad ska kunna följa och förstå undersökningens olika steg. Dessa steg har beskrivits i avsnitten ovan.

Validitet handlar om giltigheten. Kan metoden användas för att undersöka det den påstås undersöka (Kvale 2009:264)? Centralt för validiteten i ett arbete som det här med så begränsad omfattning blir om frågorna står i relation till syftet och om besvarandet av dem uppfyller syftet. Det är rekommenderat att man låter prova sina frågor och sina insamlingstekniker innan det egentliga datainsamlandet börjar (Bell 2000:90). Så har också gjorts i samtal med kurskamrater och vänner, genom testobservation och provintervju. Under intervjuernas gång förekom regelbundet sammanfattningar av typen ”du menar alltså att..?”. Att tillsammans med informanterna gå igenom de tankekartor jag gjort utifrån det inspelade materialet hade kunnat öka validiteten ytterligare. På så vis hade eventuella missförstånd kunnat undvikas. Sådana genomgångar gjordes omöjliga av två anledningar, dels är de tidskrävande i sig, dels gick eleverna på jullov innan all bearbetning av materialet var klar.

En studie så begränsad i storlek som denna och därtill kvalitativ ger inte underlag nog att vara generaliserbar, att vissa upprepningar i teman sker är visserligen intressant som indikation på att det är något som är viktigt för många, underlaget är ändå alltför litet för att generalisering skall vara motiverat

En faktor av vikt för validitet och reliabilitet är hur uppsatsförfattaren hanterar sin förförståelse. I mitt fall kan den sägas bestå av tre slag. Först, och kanske främst, de egna erfarenheterna av strukturer och deras konsekvensen. Även de erfarenheter jag har från vikariat och praktik har bidragit till min förförståelse av fenomenet och givetvis spelar den litteratur som jag före och under arbetets gång i olika utsträckning kommit i kontakt med roll. Förförståelsen kan skapa vissa förväntningar på vad man kommer att se och vad man kommer att få höra. För att detta inte ska försämra validiteten behöver jag vara medveten om förförståelsen och uppmärksamma mig på den och försöka att inte låta den styra mig i mitt uppsatsarbete, utan istället se den som en resurs som hjälper mig att uppfylla mitt syfte.

Studien har från början till slut genomförts av en enda person. Om det varit ytterligare uppsatsförfattare involverade i studien skulle tillförlitligheten ökas än mer då analysen kunde genomförts av fler par ögon vilket skulle stärkt tillförlitligheten än mer.

3.6 Forskningsetiska överväganden

Ett antal krav kommer i fråga för den här typen av undersökningar, informationskravet, samtyckeskravet samt konfidentialitetskravet.

Informationskravet handlar om att informanten får information om undersökningens faktiska syfte, hur materialet kommer att hanteras samt vilka rättigheter informanten har. En sådan rättighet informanterna haft i den här undersökningen är att de när som helst avbryta sin medverkan, även i efterhand, fram tills uppsatsens sista version lämnats in.

Samtyckeskravet är centralt. Informanten ger sitt samtycke till att delta i undersökningen samt att uppsatsförfattaren får använda sig av materialet i sin uppsats (Kvale 2009:87). I det här fallet har även de undervisande lärarna samt klassen som kollektiv fått ge sitt samtycke. Såväl förfrågan som samtycken har lämnats muntligt. I fallet med att observera klassen och därmed be klassen som kollektiv om samtycke gjordes bedömningen att en öppet ställd förfrågan skulle vara nog. Eleverna gavs möjlighet att kommunicera att de motsatte sig observationen via klasslärarna.

Konfidentialitetskravet innebär att informanternas identiteter skyddas (Kvale 2009:88). I den färdiga rapporten har namnen fingerats, data som kan röja någon elevs identitet har fått ändras eller uteslutas i den färdiga texten. Konfidentialitetskravet står i konflikt med intersubjektivitetskravet. I denna konflikt får man göra noggranna avvägningar i varje enskilt fall. Kravet på öppenhet i redovisningen av varje enskilt steg i undersökningen kan få stå tillbaka i viss mån om informationen varit av särskilt känslig art.

Vad gäller forskarens roll bör man ha i åtanke att det råder ett maktförhållande mellan intervjuare och informant. I intervjuerna till den här undersökningen torde skillnaden i makt upplevts som störst i intervjuerna med elever från gymnasiet första årskurs. Detta dels på att skillnaden i ålder är större och dels på att jag var en för dem tidigare okänd person. Med deltagarna från årskurs två och tre var förhållandet ett annat. De kände mig sedan tidigare då jag varit i deras klasser under alla praktikveckor, sammanlagt 20 veckor. Givetvis går det inte att komma ifrån att ett visst maktförhållande kan ha uppfattats från dessa elevers håll. Jag är tvivelsutan äldre än de, har fungerat i en lärarfunktion i deras klass samt sysslar med ett i deras ögon viktigt arbete. Ett visst allvar och en viss stolthet och glädje att få och kunna vara med att bidra var något som flera elever gav uttryck för. Detta kan ses som både en bekräftelse på att de gjorde det frivilligt samt att de kände sig bekväma med situationen. Sannolikt förhåller det sig så att någon eller några kände att de befann sig i underläge, men då flera av eleverna korrigerade mina påståenden eller dementerade dem helt kan tala för att de kände sig bekväma i situationen. Samtidigt tycker jag mig uppfatta en viss talackomodation, alltså att den intervjuade genom sitt sätt att uttrycka sig visar på en anpassning efter de uttalanden jag gör, frågor jag ställer eller funderingar jag ger luft åt. Även om jag blir korrigerad om jag ger förslag som ligger alltför långt från hur de uppfattat verkligheten så kan

benägenheten att i viss mån hålla med eller återanvända mina uttryck ha förstärkt intrycket av vissa teman. Men i hur stor utsträckning det förhåller sig på det viset och hur stor faktisk effekt det fått för själva resultaten låter sig svårligen bedömas.

Var i intervjuordningen en elev befann sig kan ha spelat roll för hur intervjusamtalet löper. Med erfarenheten kommer att jag som intervjuare blir tryggare och blir bättre på att ställa frågor och komma med nya infallsvinklar. Samtidigt sker en tillvänjning då jag förväntar mig en viss typ av svar och en viss typ av teman. I vilken utsträckning detta skett är svårt uppskatta.

Hur mycket information informanten fått och hur forskaren formulerar sig spelar roll för vilka associationer och tankemönster som väcks hos informanten, alltför detaljerad information kan vara begränsande och styrande. Samtidigt är information om ämne och syfte viktiga för att man ska få information som berör forskningsfrågan. Inledningsvis presenterade jag mig i varje klass och lät dem veta att jag skulle titta på ”strukturer, relationer och samverkan” vilka jag anser vara ord med relativt låg värdeladdning. I intervjusituationen fick eleven en kort presentation om vad materialet skulle användas till och hur, vad jag i allmänhet var intresserad av och att eleven just i egenskap av elev var expert på området. Min intention var att styra samtalet så lite som möjligt för att få en så autentisk beskrivning som möjligt.

Tidpunkten och platsen är faktorer som påverkar intervjusituationen. För att ge eleven större makt över situationen lät jag eleverna fritt välja tidpunkt i så stor utsträckning det var möjligt. Platsen är likaså den av mycket stor vikt. Det bör vara en relativt avskild plats. Dels för att ljudupptagningen skall kunna ske, men framför allt för att eleven ska känna att det de säger inte ska kunna höras av någon annan. Samtidigt som platsen bör vara avskild bör den inte vara helt avskärmd då det skulle kunna finnas elever som upplever ett obehag av att vara instängd ensamma med en lärare, i synnerhet om det är en lärare de inte känner så väl. Vissa skolor har dessutom policyn att alltid ha en dörr öppen eller sitta i ett klassrum med fönster i dörren om en lärare är ensam med en elev. På skolan som studien utfördes på finns inte någon sådan uttalad regel. Men jag ansåg att för att eleven skulle vara så bekväm som möjligt med situationen skadade det inte att välja en avskild plats med insyn. I första hand nyttjades ett mindre konferensrum eller ett fikarum som främst används av lärarstudenter. För att kunna upprätthålla vad som i sociologin benämns *personligt utrymme*, alltså det utrymme som upplevs vara individens eget (Giddens2003:102), försåg jag inspelningsutrustningen med en extra mikrofon.

4 Resultat och analys

I det här kapitlet presenteras undersökningens resultat och analys utifrån teoretisk förankring. Syftet med undersökningen var att få en fördjupad förståelse för roller och strukturer genom att lyfta fram elevperspektiv på de samma. Resultaten presenteras tematiskt och analysen redovisas i anslutning till respektive tema. Den tematiska indelningen kan ge sken av att tillvaron är mer plan än den faktiskt är. Att dela in i teman är inte oproblematiskt eftersom många företeelser hänger samman, somligt kan därför komma fram på mer än ett ställe och flera teman överlappar varandra. Kapitlet är indelat i två underrubriker varav den första övergriper teman relaterade till klassrumssituationen och den andra berör roller och strukturer som en process stadd i förändring.

4.1 I klassrummet

4.1.1 Placeringar

Det första som blev tydligt under observationerna var att eleverna valde relativt fasta *placeringar* när de kommer in i ett klassrum. Det är ett genomgående tema för alla tre årskurserna. Särskilt tydligt blev det i årskurs 2. I den klassen såg placeringen praktiskt taget likadan ut under alla lektioner som observerades. Sju av klassens åtta flickor satt tillsammans, två grupper på fem till sju pojkar vardera satt tillsammans och två av eleverna, en flicka satt som regel vid de tystare pojkarna och en pojke skiftade mellan att sitta ensam eller där det fanns plats. Pojkgruppernas sammansättning kunde skifta något, några elever växlade mellan att sitta än hos den ena gruppen, än hos den andra. Denna iakttagelse bekräftades i intervjuerna. Therese beskriver att

det är ju väldigt uppdelat mellan tjejer och killar, det är det. I alla fall i våran klass. Och i killgruppen så är det väl också uppdelat med kanske två grupper, och i tjejgruppen är det också två grupper, det är bara det att vi är åtta tjejer och det är sju i den ena gruppen och en i den andra gruppen.[...] och om man tittar på hur vi sitter i klassrummet så ser man att vi sitter utefter de grupperna ungefär.

Liknande mönster kunde som nämnts urskiljas även i årskurs tre. I årskurs tre och två tycker jag mig se att de som jag uppfattar som vänner i stor utsträckning sitter vid samma bord. En elev i årskurs tre berättar att det som avgör var han sätter sig avgörs främst av hur salen är utformad, han vill helst sitta vid en vägg som han kan luta sig mot och på så vis sitta på flera sätt, och vilken lärare det är som håller lektionen.

I årskurs ett hade jag svårare att urskilja mönster under observationerna. Att mönster var svårare att urskilja i årskurs ett torde ha åtminstone två orsaker. Dels känner jag dem för dåligt för att på kort tid upptäcka tendenserna, dels har de inte gått tillsammans så länge så fastare grupperingar har ännu inte formats. Men, i intervjuerna berörs ämnet. Bert menar att det inte spelar någon större roll var han sitter i klassrummet, när han kommer in i salen tittar han efter en ledig plats, nästan vilken ledig plats som helst.

Utifrån den symboliska interaktionens perspektiv är människan en social varelse. Hennes handlingar säger alltid något om henne själv och hennes relation till andra. Alla handlingar utförs inte på ett medvetet sätt men icke desto mindre har de mening (Garpelin 1997:35ff).

Som social varelse är det i någon mån i förhållande till andra som hon är till. Även den som sätter sig ensam gör det i relation till andra. En människa som befinner sig utom ett sammanhang där andra ingår kan inte på samma sätt anses sitta själv. *Själv* har bara mening i förhållande till *tillsammans*. När Bert säger att han väljer vilken ledig plats som helst så kan det ses som ett uttryck för att Berts klass för honom framstår som ett kollektiv av likvärdiga signifikanta andra där generaliserade andra i form av normer eller strukturer ännu inte etablerats. Om han ändå skulle uppvisa ett mönster vad gäller bänkkamrat skulle detta mönster i sig vara betydelsebärande. Det skulle kunna tyda på att normer som Bert ännu inte medvetandegjorts om börjat etableras. Att placera sig i ett klassrum kan med Goffmans inlånade termer vara att positionera sig på scenen, eller åtminstone att bereda sig en plats i de bakre regionerna, i kulisserna, som en förberedelse för att beträda scenen eller att avhållas sig från att göra det. Det kan också sägas visa vilket förhållandet är till medspelarna. I årskurs två kan placeringen enligt beskrivningen ses som ett uttryck för de inbördes systemen som enligt informanten är tydliga och fast etablerade. Genom att sitta tillsammans signaleras en gradskillnad i förhållandet till de signifikanta andra. Som signifikant annan torde hela klassen kunna räknas i förhållande till varje enskild individ. Uppenbart är att inte alla individer är lika betydelsefulla för varandra. Den symboliska interaktionen betonar människan som inte bara social utan aktiv, förmögen att göra val och hon har ett mål för sina handlingar, mer eller mindre medvetet (Garpelin 1997:41). Det har nämnts förut att det är i relation till andra vårt jag och vårt medvetande formas. Detta sker inte helt slumpmässigt då vi dels är en del av ett sammanhang och dels är utrustade med förmågan att göra val, en förmåga vi ständigt behöver nyttja. Att välja plats i ett klassrum kan i ett vidgat perspektiv ses som ett val av vilka man vill kommunicera med och genom rollövertagande utvecklas genom.

Eleverna i årskurs tre har stötts och blötts i två och ett halvt år vid intervjutillfället. De har satt sig i klassrum otaliga gånger. Valsituationen har uppstått gång efter annan med relativt små variationer. Somliga val har mer eller mindre automatiserats. När Max sätter sig i ett klassrum och gör det på grundval av hur salen är beskaffad interagerar han på olika plan. Den närmsta vänskretsens agerande förhåller han sig till nära nog automatiserats. Människan förhåller sig inte reservationslöst till varje ny situation utan den har innefattar hennes förförståelse av den samma (Garpelin 1997:36). Förförståelsen kan förstås som internaliserad, något vi inte behöver förhålla oss medvetet kring utan som vägleder oss på ett nära nog automatiserat sätt. När Max på ett medvetet sätt söker den plats som bäst uppfyller hans önskemål om bekvämlighet interagerar han samtidigt på ett måhända mindre medvetet plan men dock symboliskt laddat i förhållande till övriga individer, andra elever såväl som läraren, men förhållningssättet till de andra torde i stor utsträckning ske utifrån invanda mönster där hans beteende bekräftar och bekräftas av andras beteenden. Därav kan man utläsa mönster i klassrumsplaceringen som symboliska handlingar för den inbördes strukturen.

I avsnittet har *placeringen* som markör för gruppens struktur diskuterats. Utifrån den symboliska interaktionen kan vi se handlingar, så som att placera sig i ett klassrum, som en meningsfull handling (Garpelin 1997:35f). Med grund i observationer och intervjuer kan vi se att placeringen signalerar förhållande mellan individen och signifikanta andra. Även rummet uppges spela roll för individens agerande.

4.1.2 Grupparbete

Genomgående för mina informanter var ett par aspekter som lyftes fram som speciellt viktiga, när man ska delas in i mindre grupper och när man ska arbeta i grupp. Alltså, både själva indelandet och arbetssituationen i gruppen. I det stora flertalet samtal så var det informanten själv som på egen hand nämnde just gruppindelningsmomentet och grupparbeten som situationer då förhållandet mellan signifikanta andra och de strukturerna dem emellan blev syn-, hör- eller kännbara. Bert, som går i årskurs ett, menar att det är bättre att läraren delar in *"annars blir det ju bara favorisering, eller någon kommer bli ensam eller något sådant"*. På frågan vad det är som gör att någon skulle bli ensam menar han att *"omtyckt i klassen"* är vad som avgör. Att läraren ska dela in är det flera elever som för fram. Max beskriver på min fråga om det finns någon situation som är på något vis obehaglig som har med strukturer i klassen att göra att behöva välja själv vid gruppindelning är en sådan. Han finns i relation till andra och till detta komplexa som vi kallar kultur. Säljö lyfter fram omgivningen och miljön som en viktig del av kulturen och i det här sammanhanget är det den specifika, sociala och kulturella närmiljön som omgärdar eleven som är av vikt. De företeelser och förväntningar som finns i den närmaste gemenskapen, bland vännerna och familjen styr individens varande och görande (Säljö 2000:139). I den symboliska interaktionismen talas det om samma sak i termer om att individen formas i relation till signifikanta andra och generaliserade andra (Garpelin 1997:41). Signifikanta andra är, som beskrivits i teoriavsnittet, de individer omkring oss som särskilt betyder något och den generaliserade andre kan såsom jag förstått det förstås på två sätt, dels kan den sägas bestå av normer, institutioner och strukturer, och dels rollövertaganden som generaliserats. Oavsett vilket som är fallet är båda perspektiven till hjälp för oss när vi vill förstå det obehag som den vanligt förekommande situationen att delas in i grupper består av. När eleven får en uppgift som inbegriper en indelning i en mindre konstellation individer ställs denne i ett spänningsfält. Läraren är som regel en auktoritet. Antingen som en signifikant andra eller som generaliserad andra i egenskap av representant för institutionen och för skolnormen. Om man ser normer som generaliserade andra kan det även gälla uppgifter som eleven får och som därmed ställer krav på denne. Kraven innebär att eleven måste välja bland de signifikanta andra. Dessa ställer krav på att bli prioriterade. Är de fler än vad som uppgiften stipulerar måste ett urval ske och någon eller några måste väljas bort till fördel för någon annan. Detta i sig är ett obehag för eleven då varje handling är en symbolisk gest och att välja bort någon är den stark sådan. Eleverna i urvalet gav också uttryck för ytterligare en generaliserad andre, lärandenormen. I lärandenormen ingår att du ska lära dig så mycket och så bra som möjligt. Detta gör du inte alltid bäst med de som du tycker mest om. Lärandenormen kräver alltså av eleven att den ska gå emot kravet på att välja vännerna till förmån för den betydligt mer abstrakta normen. Flera elever uttrycker spontant att de lär sig bättre och presterar bättre om de är med andra än de som de umgås med privat. Ändå är det inte utifrån den normen de väljer, trots att deras motiv för att befinna sig i skolan är just detta, att lära sig. De signifikanta andra och kamratnormen utövar alltså större makt över individen än det som gagnar den specifika studiesituationen. Genom att läraren träder in som överordnad andre och delar in i grupper uppstår inte normkonflikten, lärandeförutsättningarna ökar och obehaget för eleven reduceras.

Gruppindelningssituationen är en situation som av flera elever lyfte fram som betydelsefull och flera uttryckte obehag i någon mån. Både utifrån det sociokulturella perspektivet i Säljö

tappning och den symboliska interaktionismen kan vi se obehaget som ett fenomen som uppstår i en konflikt mellan förväntningar, normer och kamrater, mellan *signifikanta* och *generaliserade* andra. Konflikten mellan att välja sina vänner eller att välja så att det blir grupper som främjar uppgiften är den vanligast förekommande konflikten i gruppindelningen.

4.1.3 Talutrymme

Vad gäller taltid så skiljde sig klasserna åt. I årskurs ett sågs hur taltiden skiftade beroende på vilka som satt kring bordet. I synnerhet en elev drog min uppmärksamhet till sig, jag kallar honom Ossian. Som jag uppfattade honom var han lite av en pajas, han skojade gärna och fick andra att skratta. Jag hade möjlighet att observera klassen vid ett par grupparbeten. Hans interaktion verkar påverkas av vilka som är närvarande. Följande exempel kommer från en svenskalektion då han sitter tillsammans med tre andra. Han sitter på ena ytterändan och tar ordet färre gånger än de övriga, tittar ner i bordet mer än de andra och talar mer trevande. På den andra ytterändan sitter en annan kille, Ferdinand. Ferdinand sitter bakåtlutad, talar självsäkert och ser ut att vara snabb med att förkasta eller godkänna idéer som kommer upp. När han lämnar klassrummet en stund blir Ossian märkbart mer delaktig. Han och de tre andra sätter sig lite annorlunda, mer i triangelformation. Ossian talar i längre sekvenser och ser mer entusiastisk ut, lutar sig mer framåt och gestikulerar mer. När Ferdinand kommer tillbaka blir Ossian åter mer tillbakadragen.

Max i årskurs tre berättar hur det kan se ut i vissa grupparbeten. I klassen finns en del tjejer som duktiga men samtidigt ganska tystlåtna. De tar vanligtvis inte så mycket plats, men om det kommer till ett grupparbete som ska betygsättas, då blir läget ett annat, då tar de här tjejerna märkbart mer plats. Betyget blir en motivation stor nog att ändra beteendet.

I årskurs två förhöll det sig så att ordet fördelades osedvanligt demokratiskt. De gick ofta ett varv runt i gruppen och någon, som regel någon av klassens mer driftiga tjejer, tog rollen som ordförande som fördelade taltiden så att alla kom till tals. Detta att fördela talutrymmet demokratiskt och vikten av att alla ska få höras är något som kommer upp i intervjuerna med elever från årskurs 2. I observationsanteckningarna finner jag

En grupp består av Kaj, Anna, Olivia och August. De har relativt jämnt fördelat talutrymme. Sofia får ett tålmodigt ansiktsuttryck när Kaj pratar. Hon verkar inte riktigt tycka att det han säger passar in eller stämmer. Men han tystas inte ner utan ges lika mycket talutrymme som övriga i gruppen.

Kaj är en elev med vissa svårigheter. Han har ibland svårt att navigera i de sociala interaktionerna och gör uttalande på ”fel” tidpunkt eller uttrycker sig på ett avvikande sätt. Istället för att tystas ner och begränsas får han lika stort talutrymme som övriga i gruppen.

Therese uttrycker sin frustration över hur det ofta bara är sju av tjejerna i klassen som pratar när det ställs någon öppen fråga som inte har ett rätt svar. På fysiklektionerna är situationen en annan, där kan även de som inte tar några initiativ på exempelvis klassråd eller svenskalektioner svara på frågor. Hon beskriver att vissa metoder behövs för att forcera vissa klasskamrater att ta sitt talutrymme i besittning ”att de är tysta betyder inte att de inte har något att säga, därför tycker jag att det är bra att ta ett varv[så alla får komma till tals]”.

Talutrymme är en företeelse man kan se på från olika vinklar. Observationsutdraget ger en bild, att de naturligt fördelar ordet så att alla får komma till tals, medan Thereses uttalande om att ”*ta en runda*” ger andra antydningar, där gruppen behöver använda sig av ett verktyg för att fördela talutrymmet rättvist. Båda versionerna kan förvisso fungera samtidigt. Utifrån exemplet från årskurs ett kan man dra slutsatsen att talutrymme är en markör för hur individerna förhåller sig till varandra i strukturer. Orsakerna kan vara flera och strukturerna kan vara olika konstruerade. Både signifikanta som generaliserade andra kan påverka individen (Garpelin 1997:41). I en situation där normen, den generaliserade andre, ställer vissa krav är det sannolikt att den som har lättast att uppfylla normen är den som tar talutrymmet då den personen står högt upp i strukturen i den specifika situationen, såsom i exemplet för årskurs tre och Thereses fysiklektion. Vi utgår då från att strukturer inte per definition måste vara statiska, eller ens tröga. Man skulle kunna se det som att påverkan kan i samma situation komma från olika *andra* och att det torde finnas en över- respektive underordning av dessa andra för individen. Det skulle också kunna vara så, som i Ossians fall, att den befintliga inbördes strukturen begränsar Ossians talutrymme. Någoting med Ferdinand fick Ossian att vara mer tillbakadragen så länge han var närvarande. När han avlägsnade sig upphörde hans inflytande på Ossians utrymme och han tog mer plats. Oavsett strukturens utformning så säger oss talutrymmet något, men det spontana talet säger mest. Utifrån Goffmans teatermetafor kan man se de olika situationerna som olika scener varpå olika pjäser utspelas. Den som besitter de för pjäsen mest åtråvärda egenskaperna tar på sig korresponderande rollkostym. Scenbyten och ändrade förutsättningar för pjäsen ger utrymme för omstrukturering av rollerna, den omgruppering hierarkistrukturen och leder till att grupprocessen är i rörelse.

I avsnittet har talutrymmets innebörd och förutsättningar diskuterats. Talutrymme kan fungera som en markör för individernas inbördes struktur i gruppen. Talutrymme kan också vara ett uttryck för en beteendenorm. Talutrymme kan vara situationsbundet och styrt av vilken *andra* som utövar störst inflytande på individen. *Den andre* kan utgöras av människor som betyder något för oss, *signifikanta andra*, såsom klasskamrater, eller som *generaliserade andra* såsom institutioner och normer.

4.2 Strukturer i förändring

4.2.1 Nystarten och normen

En av de viktigare beröringspunkterna med Garpelins studie (1997) är elevernas förhållningssätt till sin förra klass, till att börja på ett nytt stadium och till sin nya klass. Generellt sett kan man säga att de flesta hade upplevt olika grader av nervositet och oro inför det nya läsåret, man ansåg i regel att den nya klassen var en bra klass och man såg den gamla klassens klasskultur som norm. När terminen inleddes och eleverna skulle skapa sig ett sammanhang så blev det tydligt att det är den gamla klassens nivå på ambitioner och på uppförandekoder som eleverna har sin utgångspunkt i. Det är också den gamla klassens norm som de såg som den som borde fortsätta råda i den nya. Både den gamla klassens norm och relationsmönster från den densamma är bagage man tar med sig in i det nya sammanhanget och som man relaterar till och agerar utefter. Vilken norm som skulle få företräde resulterade i en kamp grupperingar emellan och den norm som var mest lik den norm som skolan och

lärarna står för blev den som etablerades (Garpelin 1997:81-87). Det verkar finnas en likhet naturklasserna emellan som skiljer dem från klassen i Garpelins studie. Ett perspektiv som kan hjälpa oss att förstå den bakomliggande drivkraften presenterar Garpelin utifrån ett begrepp som förekommer inom den symboliska interaktionismen, ”*common sense*”. Begreppet kan förstås som vissa gemensamma kunskaper genom vilka vi kan skapa gemensamma begrepp och är en förutsättning för kommunikation och ett likartat sätt att kategorisera världen (Garpelin 1997:45). Garpelin förklarar sina informanternas process som att klassbildningen är

en process där aktörerna skall bli ense om hur de ska definiera situationen. De försöker göra klart för varandra[...]hur de vill uppfattas[...]Om någon form av ”*common sense*”-uppfattning uppnås kan de sedan relatera sig till den när de ska handla (Garpelin 1997:88).

Eleverna i Garpelins studie (1997) kommer från fyra olika mellanstadieklasser och är en ansevärd grupp från varje klass. Det var alltså omkring fem elever som har samma normer som ska integreras i en ny gemenskap. De hade därmed med sig ett kollektivt bagage samtidigt som de gick in i något nytt som individ. Som individer är man, enligt mina informanter, mer olika varandra i högstadieklassen. Det får hållas för rimligt då urvalsprocessen ser annorlunda ut än för gymnasiet. I Nv-klasserna som jag undersökt var, som redogjordes ovan, processen en annan än Garpelins högstadieklass. I början umgicks man i storkollektiv. Det är ett skäligt antagande att man var mer lika varandra än Garpelins informanter, likaså finns det skäl att tro att klassnormen, ”*common sense*”-uppfattningen, är mer eller mindre given. Det stora flertalet av Nv-klassernas elever var de mest studiemotiverade i sin förra klass, de allra flesta har en tydlig ambition med varför de går natur och de har ett antal intressen gemensamt. Att finna en norm blir inte en konflikt vars lösning måste förhandlas fram. Normen är nära nog befintlig och i något avseende orsak till varför man valde just det programmet, i synnerhet om man som Garpelin ser studieambition som normvariabel (1997:88ff).

I avsnittet har en jämförelse gjorts mellan en studie gjord på nyblivna högstadielever och den här studiens informanter på gymnasiets naturvetenskapliga program (Nv). Centralt i jämförelsen var införandet av normer. För högstadieleverna gällde att de hade med sig både relationer och normer för ambitionsnivå från den förra klassen in i den nya. Detta bagage hade inverkan på dem och det var den förra klassens normer de utgick från vilket skapade konflikter då en ny klassnorm skulle etableras. I Nv-klasserna förhöll det sig annorlunda. Ambitionsnivån var i princip lika för eleverna så den var inte källa till några konflikter.

4.2.2 Nystarten och roller

När jag frågar Bert om hur det var att börja gymnasiet svarar han ”*Bra!*” med eftertryck. Därefter beskriver han hur han i förra klassen hade en roll och förväntningar på sig som han inte var tillfreds med, men inte såg sig kapabel att ändra. Att byta klass blev för honom något av en befrielse som gav honom möjlighet att byta kamratgrupp och ändra sitt beteende. Han berättar att han i den förra klassen uppfattades som ”*jobbig*”, han busade, ”*pokade*” [petade på] sina kamrater och det var så han förväntades vara. Men det var en roll han tröttnat på men som han inte upplevde att han kunde göra så mycket åt. När han började gymnasiet fick han

en ny chans att forma en ny bild av sig själv. Nu definierar han sig som ”snäll” och menar att klassen uppfattar honom som sådan och det är så de förväntar sig att han ska vara, även de som följt med från hans gamla klass. Förut var han med ”*de inte så omtyckta*” och nu är han med i det stora gänget i klassen som umgås på fritiden. Goffman använder en berömd teatermetafor. Jag utgår här från den tolkning som Garpelin gjort (1997). I *det främre rummet* gör vi framträdanden på *scenen*, i framträdandet presenterar vi oss själva och hur vi ser på situationen. Vårt framträdande tas emot av *publiken* och vår intention är att framställa oss själva i ett så fördelaktigt ljus som möjligt. För att övertyga publiken bör man undvika att presentera sådant som inte förväntas förekomma tillsammans med den roll vi har (Garpelin 1997:43). Att då försöka spela en annan roll än den som existerar i relation till andra roller i uppsättningen skapar motstånd i gruppen. Det finns en förväntan på hur vi ska agera och denna förväntan är en starkt inverkan på vårt faktiska beteende. Bert upplevde också just denna förväntan som ett hinder för att ändra sin roll och sitt agerande. Att träda in i en grupp i dans är som att få träda in i en ny pjäs där varken handling eller rollbesättning ännu är bestämda. Goffman talar om individens två olika identiteter, en personlig och en social. Den personliga handlar om vår självuppfattning oavsett omgivning, medan vår sociala handlar om vilka vi är i relation till andra, vår position och roll (Garpelin 1997:44). Den sociala identiteten är den som är mest plastisk och som agerar i relation till andra identiteter. När vi träder in i den nya pjäsen har vi möjlighet att göra en ny karriär med en ny roll. I den nya pjäsen, eller klassen, finns ännu inte några förväntningar att styras av. Det tycks vara en slags överenskommelse att man kan ta nya roller i nya pjäser även när det finns individer som man tidigare interagerat med utifrån vissa mönster. Den gamla klassens norm blir inte överordnad för individen såsom det var för Garpelins informanter som började högstadiet. Något tycks hända när man börjar gymnasiet. Det torde höra ihop med en ökad självmedvetenhet och personlig mognad att göra. Man har en mer nyanserad bild av vem man ser sig som och vem man vill vara, en större insikt om den personliga identiteten och den sociala och förhållandet där emellan.

Utifrån Goffmans teatermetafor kan man förstå beteende i grupp som framträdanden på *scenen* som sker i *det främre rummet*, framträdandena förbereds i *det bakre rummet* och handlar om hur vi vill framställa oss själva. Vårt framträdande tas emot av *publiken* och för att vara så övertygande som möjligt bör vi inte avvika för mycket från *de förväntningar* som finns på vår *roll*. Att börja en ny klass är en chans att få bryta sig ur mönster, roller och förväntningar man inte trivs med.

4.2.3 Första tiden, fortsättningen, roll och identitet

En klass är som en organism som ständigt befinner sig i process. Ytterligare en beröringspunkt mellan Garpelins studie och denna är vad han benämner som klassprocessen. I stort beskrivs hur eleverna i början håller hårt samman i ”*team*”, mindre grupper som själva definierar sig som grupp gentemot andra, utifrån den tidigare klasstillhörigheten. Detta oavsett om man tidigare umgått på skoltid (Garpelin 1997:88ff).

Det är inte bara i Garpelins studie första tiden är speciell. Under intervjuerna blir det snabbt tydligt att första tiden är något som på ett särskilt sätt berört informanterna. Men deras beskrivning av den första tiden skiljer sig markant från Garpelins informanter. De nyblivna

högstadieläverna sökte tryggheten hos de redan bekanta oavsett tidigare umgängesmönster. Informanterna i min studie beskriver ett scenario där tidigare mönster inte är avgörande. Man umgås i princip i helklass under den första tiden innan man kan skönja de första tendenserna till uppdelning. I början tycktes benägenheten att visa hur man ville bli uppfattad vara centrerad kring en rolltagning som syftade till att finna det gemensamma. Det första kollektivet när alla var lika talas det om i nästan nostalgiska ordalag. Det tycks centralt att först hitta en gemensam identitet som *naturelever*. I den symboliska interaktionen är rolltagningen en viktig del i identitetsskapandet (Garpelin 1007: 41). Identiteten har två perspektiv, det individuella som rör ens självbild oavsett situation, och det sociala perspektivet som handlar vem man är i relation till andra, ens roll. Roller är enligt grupp psykologin viktiga och torde vara oundvikliga. Svedberg menar att det finns ett antal standardroller. Standardrollerna menar han tjänar minst två syften. Dels ger de en provisorisk trygghet till individen och för gruppen tillför de välbekanta positioner (Svedberg 2007:161f). Svedbergs uppdelning av standardrollerna är korresponderar inte i sig med den verklighet som framkommit under mina observationer och intervjuer. Han talar om *offret*, *syndabocken* och *buffeln*, för att nämna några. Men tanken bakom rollistan är överförbar, alla roller står i relation till varandra och alla roller uppfyller någon slags funktion för gruppen (Svedberg 2007:161-164). Det första storkollektivet eleverna i min studie ingick i må ha sina förtjänster, men det tycks som om det i någon mån är otryggt. Det ger inte mycket att förhålla sig till. Om vi nu är beroende av andra individer för att kunna bygga vår identitet och skapa vår roll behöver de andra individerna framträda som just individer.

Till skillnad från eleverna i Garpelins studie, som umgicks utifrån vilka man gått tillsammans med på högstadiet, umgicks mina informanter till en början i helklass. Denna första tid av gemenskap verkar vara sprungen ur en önskan att bilda en gemensam identitet som naturelever. Sett utifrån den symboliska interaktionen är rolltagningen en viktig del i skapandet av identiteter. Identiteten har som tidigare nämnts två perspektiv, det individuella och det sociala. Roller är viktiga för gruppen, de ger något att förhålla sig till. Då vi är beroende av andra för att forma vår identitet och vår roll är det inte nog att andra omger oss i form av kollektiv, vi behöver utöva rolltagning med individer.

4.3 Individen och rollen

Under samtalet med Therese träder en bild av en inre konflikt fram. Therese går i årskurs 2 och är en tjej som står högt i hierarkin. I klassrumssituationen är hon inte sen att svara, hon talar avspänt, blir lyssnad på, får ofta en ledarposition och hennes förslag går ofta igenom. Att hon befinner sig högt upp i strukturen vilket hon är medveten om. Hon berättar att hon har lätt att tala för sig och inte tvekar att svara, något jag själv kunnat observera i klassrummet under studien och sett under min praktik. I grupparbeten får hon ofta rollen som arbetsledare och det är oftast hennes idéer som sätts i verket. Det är inte något hon är odelat positiv till. Hon beskriver en frustration över att det bara är den grupp av sju flickor som hon själv är en del av som tar initiativ när det ska bestämmas tema vid grupparbeten eller liknande mer löst hållna valsituationer då förslag behöver presenteras. Detta tycks skapa en inre konflikt. Å ena sidan uttrycker hon att hon utan problem tar talutrymme och berättar vad hon tycker, hon uppfattar sig som accepterad och accepterande gentemot andra. Å andra sidan framkallar det att hon tar plats vad som verkar vara ett starkt obehag

jag tycker verkligen inte om det. Verkligen inte! Jag vill inte vara någon sån härskare. Jag vill inte känna mig överlägsen.[...] Jag skulle bli jätte-jätteledsen om någon förklarade för mig att 'jag känner mig verkligen underlägsen i ditt sällskap för att du dominerar och delar ut uppgifter och såna grejer'.

Identitet och medvetenhet utvecklas genom interaktion (Garpelin 1997:40ff). Både medvetenhet om det egna jaget och jaget i relation till andra. I exemplet ovan ser vi en situation där Therese är mycket medveten om de förväntningar som finns. Utifrån min intervju med henne vet jag också att hon är medveten om vilka strukturer, roller och normer som gäller för hennes klass. I ett sammanhang kan flera, sinsemellan motstridiga normer finnas. Att *allt skall vara rättvist och jämnt fördelat* skulle kunna stå i motsättning till *du skall alltid visa vad du kan*. Även samhällliga normer påverkar givetvis individen. En sådan norm, en sådan *generaliserad annan*, kan vara den att pojkar får höras medan flickor bör vara mer måttfulla. För Therese blir det ytterligare en norm att förhålla sig till. Att hon är flicka kommer i så fall i konflikt med rollen elev, som förväntas vara produktiv och kreativ. Denna känsla av obehag torde vara resultatet av att tvingas rangordna normer, *generaliserade andra*, för att kunna interagera i det sammanhang hon befinner sig i. Den skulle också kunna ha att göra med det gap som bildas om andra inte uppfyller sina roller, exempelvis om några inte tar det talutrymme som är ämnat för dem.

Avsnittet berör och exemplifierar hur sinsemellan motstridiga normer eller förväntningar kan skapa en konflikt för individen.

4.4 Sammanfattning

I det här kapitlet har roller och strukturer ur ett elevperspektiv diskuterats mot en fond bestående av symbolisk interaktion. Centralt i den symboliska interaktionen är att människan är en aktiv, social varelse som handlar med intention, som visserligen inte behöver vara medveten, i interaktion mer andra (Garpelin 1997:35).

Vi började med att utröna om elevers *placering* i klassrummet kunde ses som en indikator för gruppens struktur. Utifrån den symboliska interaktionen kan vi se handlingar, så som att placera sig i ett klassrum, som en meningsfull handling, en handling som betyder något. Med grund i observationer och intervjuer kan vi se att placeringen signalerar förhållande mellan den enskilda individen och signifikanta andra. Även rummet uppges spela roll för individens agerande.

Därtill är även *gruppindelningssituationen* är en situation som av flertalet elever lyfte fram som betydelsefull och flera uttryckte att de i olika mån ett obehag relaterat till själva indelandet. Både utifrån det sociokulturella perspektivet i Säljös (2000) tappning och den symboliska interaktionismen kan vi se obehaget som ett fenomen som uppstår i en konflikt mellan förväntningar, normer och kamrater, mellan *signifikanta* och *generaliserade* andra. Den inre konflikten mellan att välja sina vänner eller att välja så att det blir grupper som främjar uppgiften är den vanligast förekommande konflikten i gruppindelningen. På ett liknande sätt som placeringen kan *talutrymme* fungera som en markör för individernas inbördes struktur i gruppen. Talutrymme kan också vara ett uttryck för en beteendenorm. Talutrymme kan vara situationsbundet och styrt av vilken *andra* som utövar störst inflytande på individen. *Den andra* kan utgöras av människor som betyder något för oss, *signifikanta andra*, såsom klasskamrater, eller som *generaliserade andra* såsom institutioner och normer.

Utifrån umgängesmönster och införandet av normer under klassens första tid gjordes en jämförelse mellan den här studiens informanter från gymnasieskolans naturvetenskapliga program och en studie baserad på högstadieelever (Garpelin 1997). För högstadieeleverna gällde att de tog med sig både strukturer för relationer och normer för ambitionsnivå från den förra klassen in i den nya. Detta bagage hade inverkan på dem och det var den förra klassens normer de utgick från vilket skapade konflikter då en ny klassnorm skulle etableras. I Nvklasserna förhöll det sig annorlunda. Ambitionsnivån var i princip lika för eleverna så den var inte källa till några konflikter. Utifrån Goffmans teatermetafor kan man förstå beteende i grupp som framträdanden på *scenen* som sker i det *främre rummet*, framträdandena förbereds i det *bakre rummet* och handlar om hur vi vill framställa oss själva. Vårt framträdande tas emot av *publiken* och för att vara så övertygande som möjligt bör vi inte avvika för mycket från de *förväntningar* som finns på vår *roll* (Garpelin 1997:43). Att börja en ny klass är en chans att få bryta sig ur mönster, roller och förväntningar man inte trivs med. Sinsemellan motstridiga normer kan samexistera i ett och samma sammanhang. För att kunna agera måste eleven rangordna dem, vilket kan innebära en inre konflikt. Till skillnad från eleverna i Garpelins studie, som umgicks utifrån vilka man gått tillsammans med på högstadiet, umgicks mina informanter till en början i helklass. Denna första tid av gemenskap verkar vara sprungen ur önskan att bilda en gemensam identitet som naturelever. Sett utifrån den symboliska interaktionen är rolltagningen är en viktig del i skapandet av identiteter. Identiteten har två perspektiv, det individuella och det sociala. Roller är viktiga för gruppen, de ger något att förhålla sig till. Då vi är beroende av andra för att forma vår identitet och vår roll är det inte nog att andra omger oss i form av kollektiv, vi behöver utöva rolltagning med individer.

5 Diskussion

I detta kapitel kommenteras huruvida undersökningens syfte uppnåts och resultatens relevans för det pedagogiska arbetet diskuteras. Metodval och studiens genomförande diskuteras i korthet och förslag på förbättringar samt tänkbara uppslag för framtida studier presenteras.

5.1 Studiens syfte och resultat

Studiens syfte var att få ett vidgat perspektiv på hur elevers roller och positioner i klasser på gymnasieskolans naturvetenskapliga program ter sig och påverkar den enskilde eleven. För att närma mig detta har jag genomfört undersökningen med frågor som kretsar kring rollers och strukturers påverkan på eleven och de yttringar av desamma som kan uppfattas. Syftet har uppnåts genom att olika aspekter av klassrumssituationer undersökts och diskuterats i relation till symbolisk interaktionism som är det övergripande teoretiska perspektivet för den här studien. Vidare har roller, strukturer och normer behandlats med nystart och klassbildning som språngbräda. I mycket stora drag kan sägas att *placeringen* i rummet är en handling med symbolisk innebörd, *gruppindelningssituationen* kan upplevas som konfliktfylld och flera elever föredrog att bli indelade av läraren framför att välja själva och *talutrymmet* kan fungera som en markör för strukturella system. Utifrån Goffmans teatermetafor har elevens roller, rolltagning och inbördes strukturer diskuterats.

5.2 Metod

För att få ett individperspektiv har intervjuer och observationer använts. Att använda sig av två metoder som komplement till varandra har fungerat bra. Utifrån en explorativ ansats har jag relativt förutsättningslöst gått in i observationerna för att allteftersom fokusera på det som utmärker sig som relevant för syftet. Det som framkom under observationerna har sedan legat till grund för intervjuunderlaget. Inte heller intervjuerna var särskilt hårt uppstyrda på förhand. Detta får som konsekvens att informanterna har möjlighet att uttrycka sig fritt och bilden man får blir rik och nyanserad. Nackdelen är att det blir mycket stora mängder material att bearbeta, samt att innehållet i respektive intervju kan bli förhållandevis spretigt och därmed kräva ansenligt mer arbete än en mer strukturerad intervju med fasta frågor. Dessutom är nämnda metoder är tidskrävande att samla in. Det man skulle förlorat med en strukturerad intervju skulle vara variation och djup vilka är centrala i den här typen av studie. Helt fria har givetvis inte intervjuerna varit, underlaget som var en tankekarta baserad på tendenser jag tyckt mig se under observationerna och i databehandlingen av dem. Att arbeta med tankekarta var en form som fungerade väl som samtalshjälp utan att vara hämmande och de teman jag tog upp fungerade väl.

Urvalet av elever var bra, men kunde varit ännu bättre. Min uppfattning är att det var bara elever som vanligtvis är ganska talföra och öppna som valde att anmäla sitt intresse. Hade några av klassernas tystare elever varit med hade förståelsen för roller och strukturer sannolikt blivit något annorlunda, åtminstone betydligt mer nyanserad. Antalet intervjuer anser jag i princip vara tillräckligt stort, syftet är att få en mer nyanserad bild och några anspråk på att vara heltäckande har inte gjorts, men en större variation bland informanterna hade varit värdefullt.

5.3 Resultatens didaktiska relevans

Studiens syfte var att få ett vidgat perspektiv på hur elevers roller och positioner i klasser på gymnasieskolans naturvetenskapliga program ter sig och påverkar den enskilde eleven. Sådan kunskap kan vara en hjälp i det dagliga arbetet både vad gäller förhållningssätt och i rent praktiska hänseenden.

Utifrån observationer, intervjuer och teoretisk diskussion har jag dragit slutsatsen att placeringen är en symbolisk handling som säger oss någonting om elevens förhållningssätt till sin omgivning. Dels kan vi få signaler om hur eleven förhåller sig till oss som lärare, dels kan vi se tendenser till hur eleven förhåller sig till sina kamrater. Sådan kunskap kan i sig vara nyttig, men den ger oss också ytterligare ett redskap, vi bör kunna använda möbleringen av rummet för att i någon mån påverka elevernas rollskapande och strukturella system.

Studien har också låtit oss veta att gruppindelningssituationen är en situation som inte sällan innebär vissa spänningar och konflikter. Att hantera konflikter är en del av den mänskliga samvaron och inget man för sakens skull bör skydda eleverna från i alla lägen. Men, en medvetenhet om konsekvenserna gör att man som lärare har större möjlighet att väga olika alternativ mot varandra och i de uppgifter man anser att grupp sammansättningen är särskilt betydelsefull kan man med fördel sköta gruppindelningen.

Talutrymmet kan som vi sett fungera som en markör för de system gruppen är ordnad i. Även när det gäller talutrymme är ökad insikt en tillgång i det praktiska arbetet. Det är en hjälp att se hur de strukturerna är ordnade och de kan också vara ett uttryck för en norm som gruppen antagit. Talutrymmet kan visa på vilken rangordning som gäller mellan olika *signifikanta* och *generaliserade andra*. Är man en uppmärksam lärare kan man genom sin position som vanligen högt stående signifikant annan likt en god regissör premiera vissa roller och de grupp hierarkier som fungerar på ett bra sätt likaväl som att man kan dämpa de som är destruktiva.

Goffmans teatermetafor ger oss verktyg att förstå den komplicerade och för eleven krävande process som eleverna befinner sig i och som pågår kontinuerligt. Processen, rollerna och normerna ser olika ut för olika grupper men de uppstår och det är något vi som lärare behöver vara medvetna om. I egenskap av regissör, för att använda Goffmans språkbruk, kan vi om vi som *en signifikant andra* vara en påverkande faktor som påverkar normerna i en riktning som gör studiesituationen mer gynnsam, med medvetenheten ökar precisionen och förutsättningarna för individen att prestera sitt bästa kan förbättras.

I de klasser jag undersökt är roller och strukturer inte att betrakta som ett problem i första hand, dock som en realitet som understundom kan vara problematisk. Inte så att den hindrar arbetet men att den är en faktor att ta hänsyn till då den påverkar arbetssituationen.

Klassrummet är en särskild arena. Man måste givetvis vara medveten om att mycket av det som sker mellan elever inom klassrummets väggar påverkas av skeenden utanför de samma.

Samtidigt är klassrummet en arena för sig då det kan finnas särskilda egenskaper som är attraktiva just i arbetssituationen men som inte räknas som meriterande i andra sammanhang.

5.4 Forskning och teori

Garpelins studie fungerade väl för en jämförelse och gav värdefulla bidrag till hur man kan förstå olika fenomen. Ytterligare perspektiv skulle dock varit en förtjänst för arbetet. Att anlägga någon form av psykologiskt perspektiv skulle ge vinklingar som jag emellanåt saknat. Den symboliska interaktionismen behandlar människan som individ i ett kollektiv som interagerar med omgivningen och existerar i relation till denna. Ett psykologiskt perspektiv skulle kunna ge värdefull information om de olika processer och funktioner som finns inom eleven och påverkar situationen. Ett pedagogiskt perspektiv skulle med fördel kunna användas i analysen av grupparbeten och gruppindelningen och dess konsekvenser. Jag tänker då närmast på den ryske pedagogen Lev Vygotsky (Forsell 2005:108ff) och den *närmsta utvecklingszonen* som handlar om hur man i mötet med någon annan och dennes kunskap kan maximera den inläring man kan nå.

Genusperspektivet lyser med sin frånvaro i arbetet. Det är inte desto mindre ett perspektiv med stor betydelse. Intervjuinformanterna var jämnt fördelat mellan könen men ojämnt fördelat över årskurserna. Från årskurs ett deltar bara pojkar. I synnerhet i situationen med Thereses konflikt hade ett genusperspektiv med fördel bidragit med ökad förståelse och glasögon som är bättre på att urskilja normer.

5.5 Fortsatt forskning

Småprat var en företeelse som jag föreställt mig skulle ge ledtrådar till hur strukturerna såg ut. Dock var det inget som under den begränsade tid som fanns att förfoga över kunde ge tillräckligt tydliga indikationer för att det skulle gå att säga något om dem. Småprat och viskningar förekom visserligen, men några tydliga mönster hann inte framgå. Jag håller det dock för troligt att småprat kan ge intressant information om roller och strukturer. Vem som får viska med vem, när man får viska och vad eller vem som avgör det och vilka som aldrig blir inbjudna i viskgemenskapen är sådant som skulle kunna visa på vissa mönster.

Den här studien utfördes på tre klasser som alla hörde till det naturvetenskapliga programmet. Det är inte bara det att de går på gymnasiet som gör att utfallet i flera avseenden skiljer sig från Garpelins studie (1997), även det faktum att de går på det naturvetenskapliga programmet bör ha mycket stor inverkan på resultatet. Processer, roller och normer skulle säkerligen se annorlunda ut om man utförde studien på ett program med annan inriktning. En tanke jag själv hade innan undersökningen sattes i verket var att göra en komparativ studie med Barn- och fritidsprogrammet men det var desvärre inte praktiskt genomförbart.

Utifrån mina intervjuer tycker jag mig ana att flickors medvetenhet om strukturer och rollfördelning inbegriper hela klassen och de flickor som blev ombedda kunde snabbt skissartat beskriva hur klassen var strukturerad. När pojkarna blev ombedda att beskriva gruppen eller skissa upp bilden så skissade pojkarna upp hur killkollektivet i klassen såg ut,

tjejerna lämnades som regel utanför. Det skulle alltså kunna vara så att tjejer är mer genusmedvetna än killar eller att killarna ser sin egen krets som sluten gentemot tjejerna. Ämnet är mycket intressant men stort och djupt och därför lät jag det perspektivet få stå åt sidan, men en studie koncentrerad kring detta skulle erbjuda mycket intressant läsning i mitt tycke!

6 Referenser

Ambjörnsson, Fanny (2003). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Ordfront.

Bengtsson, Jan (7 okt 2010) Föreläsning *vetenskaplig design i en livsvärldsansats*. Pedagoger, Göteborg.

Bell, Judith (2000) *Introduktion till forskningsmetodik*. Studentlitteratur.

Bliding, Marie (2004) *Inneslutandets och uteslutandets praktik. Om barns relationsarbete i skolan*. Acta universitatis Gothoburgensis.

Claesson, Silwa (2009) *Lärares hållning. Klassiska undervisningsidéer och observationer av undervisning*. Lund, Studentlitteratur.

Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael; Oscarsson, Henrik och Wängnerud, Lena (2009) *Metodpraktikan*. Norstedts juridik.

Evenshaug, Oddbjörn och Hallen, Dag (2001) *Barn- och ungdomspsykologi*. Studentlitteratur.

Forsell, Anna (2005) *Boken om pedagogerna*. Liber.

Garpelin, Anders (1997) *Lektionen och livet. Ett möte mellan ungdomar som tillsammans bildar en skolklass*. Acta Universitatis Upsalensis.

Giddens, Anthony (2003) *Sociologi*. Studentlitteratur.

Gilje, Nils och Grimen, Harald (2007) *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Daidalos.

Hill, Margreth (2006) *Coola killar pluggar inte*. I: Ord och bild 3-4 2006. Red. Rune Romhed.

Lpf94. Läroplan för de frivilliga skolformerna. Skolverket.
www.skolverket.se

Patel, Runa och Davidsson, Bo (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur.

Kvale, Steinar och Brinkman, Svend (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.

Svedberg, Lars (2007) *Gruppsykologi*. Studentlitteratur.

Säljö, Roger (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.