

Leken som pedagogiskt redskap i skolan

En observationsstudie i fyra finlandssvenska klassrum

Cecilia Westerholm

Avhandling för magisterexamen

Fakulteten för pedagogisk och välfärdsstudier

Åbo Akademi

Vasa, 2019

Abstrakt

Författare	Årtal		
Westerholm Cecilia	2019		
Arbetets titel			
Leken som pedagogiskt redskap. En observationsstudie i fyra finlandssvenska klassrum.			
Opublicerad avhandling för magisterexamen i pedagogik	Sidantal	(tot.)	
Vasa: Åbo Akademi. Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier	50	(63)	
Referat			
<p>Skolan ska idag erbjuda mångsidiga arbetssätt som gynnar alla elever. Utgående från det beskriver läroplanen olika arbetssätt klassläraren ska använda sig av i undervisningen. Leken finns med som ett av arbetssätten och lekens roll betonas framförallt i de lägre årskurserna i grundskolan.</p> <p>Syftet med denna avhandling är att få en bild av hur leken används som pedagogiskt redskap i de finlandssvenska klassrummen. Det görs genom observationer vid fyra olika klassrum runt om i Finland. I avhandlingen undersöks även den roll som läraren har i olika leksituationer samt i vilka läroämnen leken förekommer.</p> <p>Utgående från syftet har avhandlingen följande forskningsfrågor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hur använder lärare leken som pedagogiskt redskap i klassrummet? - Vilken funktion har leken i klassrummet? <p>Avhandlingen är kvalitativ och utgår från en etnografisk forskningsansats. Materialet är insamlat genom observationer i fyra olika klassrum i tre olika skolor i Svenskfinland. Observationerna är genomförda som deltagande observationer under två till fyra veckor under läsåret 2018–2019. Det insamlade materialet har renskrivits och analyserats i relation till forskningsfrågorna. Observationerna har genomförts som delvist dolda vilket lett till noggrant övervägda etiska aspekter.</p> <p>Den teoretiska utgångspunkten tar avstamp i tre olika perspektiv på lek. De är ett sociokulturellt perspektiv, ett kommunikationsteoretiskt perspektiv och ett utvecklingspedagogiskt perspektiv. De olika teoretiska perspektiven har gemensamma drag då de utgår ifrån att kommunikation och socialt samspel är grunden för att leken ska fungera.</p> <p>Analysen visar på att det finns stora skillnader i hur leken används i de olika klassrummen. I alla skolor spelar leken en roll i klassrummet som ett pedagogiskt hjälpmedel men i ett av klassrummen fungerar leken enbart som en utfyllnadsaktivitet. Lärarens arbetssätt och inställning till lek påverkar mängden lek i klassrummet. Det är också tydligt att det är läraren som väljer arbetssätten i klassrummet, vilket syns tydligt i de två observationerna som är</p>			

gjorda i samma skola. Under observationerna observeras det enbart ledda lekar som följer tydliga regler. Det förekommer inga låtsaslekar, rollekar eller laglekar i de observerade klassrummen.

Sett till de olika läroämnena används leken främst inom de traditionella läsåmnena så som religion och omgivningslära samt inom modersmål och litteratur. Leken används till att befästa ny kunskap, utvärdera elevernas kunskaper, som introduktion till nya teman eller som ett sätt att öka elevernas sociala kompetenser på. Dessa användningsmål för leken stöds av såväl läroplanen som teorin i min avhandling. Leken används ofta som ett komplement till mer traditionella inlärningsmetoder och som ett sätt att öka rörelsen i klassrummet.

Analysen visar även på att andelen lek minskar i takt med att elevernas ålder ökar. Yngre elever leker mer medan äldre leker färre lekar under lektionerna, ett resultat som förväntats och som stöds av läroplanen. Utgående från observationerna leks det färre lekar i sammanslagna klasser än i klasser bestående av en årskurs och detta är något som inte stöds av de teoretiska utgångspunkterna.

Sökord / indexord

Lek, social kompetens, kommunikation, skola, lärande

Leikki, sosiaalinen taito, kommunikointi, koulu, oppiminen

Play, social skills, communication, school, learning

Innehåll

1	Inledning	1
1.1	Bakgrund och val av ämne	1
1.2	Syfte och forskningsfrågor	2
1.3	Definition av lek	2
1.4	Centrala begrepp.....	3
1.5	Avhandlingens upplägg	5
2	Bakgrund	6
2.1	Leken i ett historiskt perspektiv	6
2.2	Förutsättningarna för lek	7
2.3	Relationen mellan lek och lärande	8
2.4	Vuxnas roll i leken	10
2.5	Leken i skolan	11
3	Teori	14
3.1	Ett sociokulturellt perspektiv.....	14
3.2	Ett kommunikationsteoretiskt perspektiv	15
3.3	Ett utvecklingspedagogiskt perspektiv	17
3.4	Sammanfattning.....	18
4	Metod.....	19
4.1	Val av metod	19
4.2	Etnografisk forskningsansats.....	20
4.3	Datainsamlingsmetod	21
4.4	Urval och avgränsningar	23
4.5	Genomförande	24
4.6	Databearbetning och analys.....	25
4.7	Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter	26

4.7.1	Tillförlitlighet.....	26
4.7.2	Trovärdighet.....	27
4.7.3	Etiska aspekter	29
5	Resultat	31
5.1	Leken som pedagogiskt redskap.....	31
5.1.1	Leken som en del av den planerande undervisningen.....	31
5.1.2	Leken som en del av den spontana undervisningen.....	34
5.1.3	Leken i de olika läroämnena	35
5.2	Lekens funktion i klassrummet	36
5.2.1	Att befästa kunskap	36
5.2.2	Att utvärdera.....	37
5.2.3	Att introducera och reflektera	37
5.2.4	Att öka de sociala kompetenserna.....	38
5.3	Lärarens roll i leken.....	39
5.4	Elevernas roll i leken.....	39
6	Avslutande diskussion.....	42
6.1	Resultatdiskussion	42
6.1.1	Leken som ett pedagogiskt redskap	42
6.1.2	Lekens funktion i klassrummet	45
6.1.3	Sammanfattning	47
6.2	Metoddiskussion.....	47
6.3	Förslag till fortsatt forskning.....	50
	Litteratur	1
	Bilaga 1.....	3

Bilagor

Bilaga 1: Beskrivning av lekar

Tabeller

Tabell 1 Lektid i klasserna under två veckor 30

Tabell 2 Antal lekar per läroämne i de olika skolorna 43

1 Inledning

I detta kapitel redogörs för bakgrund och val av tema för avhandlingen. Avhandlingens syfte och frågeställning presenteras. Därefter följer en definition av leken och förklaringar till centrala begrepp i avhandlingen. Avslutningsvis presenteras avhandlingens disposition.

1.1 Bakgrund och val av ämne

I enlighet med *Grunderna för den grundläggande utbildningen 2014* ska eleverna erbjudas varierande arbetssätt inom alla ämnesområden i grundskolan. I grundskolans lägre årskurser, de som kallas nybörjarundervisningen, lyfts leken fram som ett pedagogiskt redskap som läraren ska använda sig av i sin undervisning. Leken ska användas till att sporra eleverna att lära sig mera och få eleverna intresserade av de olika läroämnena. Leken ska finnas med som ett genomgående arbetssätt inom alla ämnesområden. (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Jag har tidigare arbetat som lärare inom småbarnspedagogiken och på den vägen kommit i kontakt med leken som ett naturligt arbetssätt. Genom mitt utbytesprogram *Nordplus- Barns röst i Norden*, inom ramen för mina studier till lärare inom småbarnspedagogik, hade jag möjlighet att fördjupa mig i leken som pedagogiskt redskap. Tillsammans med studerande från Sverige, Norge och Danmark problematiserade vi frågor kring barns perspektiv. Lärare inom småbarnspedagogik behöver möta barnen där de befinner sig både psykiskt och fysiskt. Det framkom då att leken är ett av de mest naturliga sätten att möta barn på i åldern noll till sex år.

Min grundtanke är att barn inte förändras så mycket under ett år utan att leken fortsättningsvis blir ett av de mest naturliga sätten för barnen att lära även då de börjar skolan. Jag ser det därför som rätt naturligt att leken följer med barnen åtminstone under årskurs 1 och 2. Jag är därför intresserad av att ta reda på hur leken används inom skolan. Intresset växte också i takt med att jag läste på och insåg att det inte finns så mycket forskning om leken i skolan, utan det mesta visar på att leken tar slut då barnen kommer till skolan.

1.2 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med forskningen är att genom observation i olika klasser i Svenskfinland se hur leken används som ett pedagogiskt redskap för att stöda elevernas lärande. Fokus ligger på att se om lärare väljer att använda sig av leken som pedagogiskt redskap. Jag är i min undersökning speciellt intresserad av de lägre årskurserna i grundskolan eftersom läroplanen stöder tanken om att leken ska finnas med som ett arbetssätt speciellt i årskurserna 1 och 2.

Jag är även intresserad av vilket syfte leken har i klassrummet. Det handlar om att se till vilka ändamål läraren väljer att använda leken. Är målet att eleverna ska lära sig någonting i samband med leken eller är det mer en utfyllnad och rolig stund tillsammans.

Jag kommer även att se på vem som är inkluderad i leken och vilken roll de olika deltagarna har. I skolan finns det ofta en tydlig fördelning av roller. Läraren har en roll som ledare och eleverna har en roll som deltagare i det läraren bestämmer. Det kan förekomma undantag men då är det oftast läraren som ändå bestämmer förhållandet förändras och det är läraren som beslutar när förhållande återgår till det ursprungliga.

Mina forskningsfrågor är:

- Hur använder lärare leken som pedagogiskt redskap i klassrummet?
- Vilken funktion har leken i klassrummet?

1.3 Definition av lek

Lek är ett brett och komplext fenomen. Det saknas därför en klar och tydlig definition av vad lek är. Definitionerna varierar utgående från vilket perspektiv forskaren väljer att använda. Det finns trots det några återkommande drag i de olika definitioner av lek. De drag och aspekter som forskarna beskriver kan ses som en gemensam nämnare för hur lek definieras. (Nilsson, Grankvist, Johansson, Thure, & Ferholt, 2018).

Jensen (2013) har speciellt forskat i lek och låtsaslek och har listat de tre aspekter som karakteriserar leken i de flesta forskares definitioner. Den första aspekten är att leken ska vara rolig och lustfylld. Det innebär att de som leker ska vara glada och uppleva leken som någonting positivt alternativt som en belöning. Den andra aspekten är att leken ska vara frivillig och spontan. Det går inte att tvinga någon att leka som inte vill.

Den tredje aspekten är att leken i sig själv är ett självändamål. Jensen (2013) menar att det är själva lekprocessen som är det viktiga. Det vill säga att det viktiga är att barnen leker. Jensen skriver vidare att ifall barnen lär sig något via leken är det bara en bonus.

Scarlet, Naudeau, Salonius-Pasternak och Ponte (2005) skriver att somliga forskare också väljer att definiera leken utgående från vad barnen anser att är lek. Barnen definierar då lek som någonting roligt, som ofta sker utomhus tillsammans med vänner. I leken får barnen välja själva vad de gör och bara fantasin sätter gränser. Att spela spel kan också vara lek enligt barnens definition.

Det gemensamma för de ovannämnda lekforskarna är ändå att leken har stor betydelse för barnets mognad och utveckling. De olika forskningsperspektiven lyfter fram leken som en metod för att stöda barnens utveckling och lärande. Jag har valt att definiera lek som någonting eleverna verka uppleva som roligt, leken kan ske både inomhus och utomhus och det ska finnas valmöjligheter i leken. Valmöjligheter innebär till exempel att eleverna kan välja hur de löser ett problem, vart de fortsätter eller vem de leker med. Eftersom jag är intresserad av hur leken används som ett pedagogiskt redskap har jag även lagt till kriteriet att leken ska ha ett lärandemål, lärandemålet kan vara synligt för eleverna eller dolt. Ett synligt lärandemål innebär att eleverna är medvetna om att leken övar en specifik färdighet. Det kan till exempel handla om att läraren använder sig av olika lekar för att befästa multiplikationstabellerna hos eleverna. Ett dolt lärande i sin tur handlar om att eleverna inte är medvetna om att de lär sig någonting då de leker. Det innebär att eleverna enbart upplever leken som lustfylld.

1.4 Centrala begrepp

I detta avsnitt kommer jag att redogöra för de centrala begreppen kring lek. Begreppen är *relationer*, *social kompetens*, *kommunikation* och *lekhandling*.

Barn och vuxna har ofta olika roller i leken och utanför leken. Relationen formas av hur väl de olika lekdeltagarna känner varandra från tidigare. Om gruppen känner varandra väl är det lätt för gruppmedlemmarna att tolka och förstå varandra. Detta stärks ytterligare av att gruppmedlemmarna har en positiv relation till varandra. Då deltagarna känner sig trygga med varandra och att de kan lite på varandra vågar deltagarna kasta sig in i leken på fullaste allvar. Relationen mellan de som leker kan antingen vara symmetrisk eller asymmetrisk. I en symmetrisk relation är lekdeltagarna

jämbördiga och jämställda. I en asymmetrisk relation har en deltagare ett större inflytande över de andra deltagarna. Det kan bero på att den deltagaren till exempel är äldre eller känner till reglerna bättre. All lek där en vuxen deltar tillsammans med barn är asymmetrisk. (Jensen, 2013). Det innebär att de lekar som är lärarstyrda i skolan alltid är asymmetriska eftersom det är läraren som bestämmer vad som ska lekas, vilka reglerna är och när leken börjar och slutar, även om eleverna får vara med och påverka lekens utformning.

Social kompetens handlar om olika människors förmåga att kommunicera med andra människor. Social kompetens handlar om att kunna uttrycka sig på olika sätt beroende på situationen. Social kompetens handlar också om att kunna fungera i grupp och att aktivt kunna delta i gruppen så att gruppen utvecklas. (Fohlin, Moerkerken, Westman, & Wilson, 2018). Läroplanen stöder tanken om att eleverna under sin skoltid ska utveckla sin sociala kompetens. (Utbildningsstyrelsen, 2014).

Kommunikation handlar om att förmedla information mellan minst två människor eller djur. Språket är det viktigaste hjälpmedlet vid kommunikation. Genom språket kopplas tanken och verkligheten ihop. (Fohlin, Moerkerken, Westman, & Wilson, 2018). Kommunikation och mänsklig kontakt är ett grundläggande behov hos människan skriver Kagan och Stenlev (2018). Det innebär att eleverna alltid kommer att söka kontakt med andra elever genom att prata med varandra. Kommunikationen är också en av de viktigaste delarna i leken. Genom kommunikation kan lekdeltagarna komma överens om regler och hur leken ska fortlöpa (Jensen, 2013).

För att en lek ska hållas i gång behöver leken hjälp av deltagarna. Lekhandlingen blir därför det som varje deltagare gör för att föra leken framåt. En lek består alltid av flera handlingar där varje deltagare genomför minst en handling. (Jensen, 2013). Bidraget kan sedan leda till att leken utvecklas eller att den avslutas. I en vuxenstyrd lek är det oftast den vuxna som har makten att besluta om när en lek tar slut eller ska utvecklas vidare. I klassrummet är det oftast läraren eller skolgångsbiträdet som beslutar om lekens utveckling. Eleverna är med och utvecklar leken under lekens gång. Det kan göra att leken utvecklas åt det håll pedagogen önskade eller åt ett håll som eleverna önskar.

1.5 Avhandlingens upplägg

Denna avhandling består av sex olika kapitel. I det första kapitlet behandlas undersökningens bakgrund, syfte och forskningsfrågor samt centrala begrepp och definitioner i undersökningen.

I kapitel två behandlas leken som fenomen. Där ingår en historisk tillbakablick på leken, vilka förutsättningar det måste finnas för att lek ska ske och vilka konsekvenserna av leken är. Det redogörs även för relationen mellan lek och lärande och vilken roll vuxna har i leken samt hur leken ser ut i skolan och hur läroplanen beskriver leken i skolan.

I kapitel tre presenteras de teoretiska aspekterna av lek. Det redogörs för det kognitiva perspektivet på lek, det kommunikationsteoretiska perspektivet på lek och det utvecklingspedagogiska perspektivet på lek.

Kapitel fyra behandlar metoden. Där motiveras valet av metod och det beskrivs hur undersökningen är genomförd. Den etnografiska forskningsansatsen beskrivs samt vilka etiska överväganden som gjorts i samband med undersökningen.

I kapitel fem presenteras resultatet från undersökningen i enlighet med forskningsfrågorna. Det redogörs för vilka olika lektyper det förekommer i skolan och vilket syfte de olika lekarna har. I kapitlet beskrivs även vilka roller läraren och eleverna har i leken.

Slutligen i kapitel sex diskuteras undersökningens resultat i relation till tidigare forskning, vidare diskuteras även metoden. Avslutningsvis ges förslag på fortsatt forskning.

2 Bakgrund

I detta kapitel redogörs det för bakgrunden till fenomenet lek. Leken presenteras ur ett historiskt perspektiv. Det redogörs för vilka förutsättningar som krävs för lek samt relationen mellan lek och lärande. Utöver det beskrivs de vuxnas roll i leken och vilken roll leken har i skolan relaterat till styrdokumentet.

2.1 Leken i ett historiskt perspektiv

Historiskt sett har barns lek inte ansetts vara speciellt värdefull. Det innebär att det saknas tydliga beskrivningar av hur leken sett ut och utvecklats genom historien. Det har helt enkelt inte funnits något behov av att skriva ner hur barn leker och vad de leker för framtiden (Smith, 2010). Trots det har leken funnits med som en del av historien hela tiden. Redan filosoferna Platon och Aristoteles diskuterade och reflekterade kring lek som fenomen. (Nilsson, Grankvist, Johansson, Thure, & Ferholt, 2018). Platon hade en tanke om att leken skulle vara grunden för all utbildning eftersom han ansåg att människor lär sig bäst i lustfyllda situationer. Utgångspunkten enligt Platon var därför att barnen skulle leka sådant som de sedan skulle göra som vuxna (Björkman, 2005).

I Europa började leken beskrivas först efter medeltiden och beskrivs då främst som någonting negativt efter de ideal som rådde då. Grundtanken under medeltiden var att barn behöver sträng disciplin och arbeta flitigt för att kunna fostras till dugliga och ansvarstagande medborgare. Lek var någonting som enbart djur sysslade med ansågs det under medeltiden. (Smith, 2010). Samhället var i sig beroende av årstiderna och deras växlingar. Det gjorde att det under perioder med mindre jobb kunde finnas tid för fester där barn och vuxna tillsammans kunde leka och tävla mot varandra. (Björkman, 2005).

En mer positiv bild av leken uppkom först under 1700-talet i samband med Rousseaus uttalande om barn och deras lek (Smith, 2010). Fröbel intresserade sig för barns lek vid sekelskiftet 1700–1800. Under 1800-talet började forskare, bland annat Fröbel, beskriva och förklara vad lek är. Det kan ses som de första försöken till att definiera vad lek är och på så sätt utgöra en grund för lekteorin. (Nilsson, Grankvist, Johansson, Thure, & Ferholt, 2018). Fröbel ansåg bland annat att leken är den form av aktivitet som gör att barnen lär sig bäst (Smith, 2010).

I takt med att samhället moderniserades blev utbildningen allt viktigare i Europa från 1800-talet och framåt. Det ledde till att flera forskare blev intresserade av barns utveckling och lärande. (Smith, 2010). Under 1900-talet utvecklades tre olika perspektiv på barns lek. Det var de utvecklingspsykologiska, de psykoanalytiska och de gränsöverskridande perspektiven. Under 1800-talet hade intresset för psykologin vuxit. Det föll sig därför naturligt att forskarna först intresserade sig för leken i förhållande till barnets utveckling. Piaget var en av de stora teoretikerna under den här tiden och han beskrev bland annat hur barnen utvecklas genom olika stadier. (Björkman, 2005). Under samma tid var även Vygotskij verksam även om hans forskning inte räknas till de utvecklingspsykologiska perspektiven utan till de gränsöverskridande perspektiven. Det gemensamma för Piaget och Vygotskij var att de såg ett samband mellan barns lek och deras kognitiva och språkliga utveckling. Detta var nytt i början av 1900-talet. (Smith, 2010).

Inom de psykoanalytiska perspektiven forskade främst Freud, Homburg Eriksson och Wiinicott. Leken ansågs då vara ett naturligt sätt för barnen att bearbeta det som barnen varit med om. Symboliken i leken är viktig i de psykoanalytiska perspektiven. (Björkman, 2005). Freuds grundtanke var att leken är till för att barnen ska kunna bearbeta de traumatiska händelser de varit med om (Smith, 2010). Inom de gränsöverskridande lekteorierna ses leken som en del av sammanhanget. Till de gränsöverskridande teorierna hör förutom Vygotskij's sociokulturella perspektiv även Batesons kommunikationsteoretiska perspektiv. (Björkman, 2005).

Idag ses leken speciellt i förskolorna som ett naturligt sätt för barnen att lära sig på. Leken fungerar som ett pedagogiskt redskap som pedagogerna kan använda sig av. Genom leken lär sig barnen nya saker och utvecklas både kognitivt och fysiskt. Björkman (2005) skriver i sin artikel att trots att inställningen till lek har förbättrats på fältet finns det fortfarande kvar en norm kring lek att det är någonting lite flummigt som saknar värde så länge det inte handlar om lagsporter.

2.2 Förutsättningarna för lek

En av de viktigaste förutsättningarna för lek är att deltagarna behärskar de sociala lekreglerna. De sociala lekreglerna innebär att lekdeltagarna kan verka i samförstånd, ömsesidigt och att de behärskar turtagande. Barn lär sig grunderna i de sociala lekreglerna tillsammans med vuxna men de sociala lekreglerna utvecklas sedan

tillsammans med andra barn. (Knutsdotter Olofsson, 2017). Jensen (2013) skriver att det är viktigt att som pedagog komma ihåg att trots att alla förutsättningar för lek finns och att deltagarna behärskar de sociala lekreglerna kommer leken ändå inte alltid att lyckas. Det kan till exempel bero på att deltagarna är trötta eller hungriga och därför inte orkar leka.

All lek som sker måste ske i samförstånd mellan deltagarna. Det innebär att deltagarna är medvetna om att det här är en lek och leken går till så här. Lika viktigt är det att leken är ömsesidig. Att en lek är ömsesidig innebär att alla deltagare befinner sig på samma nivå oberoende av ålder eller förutsättningar. Barn är generellt sätt duktiga på att anpassa leken efter de yngre skriver Knutsdotter Olofsson (2017), medan vuxna oftare glömmer bort det.

För att en lek ska vara lyckad krävs det att deltagarna följer samma regler i leken. Lekens regler kan många gånger vara outtalade och deltagarna behöver då behärska de sociala lekreglerna för att aktivt kunna delta i leken. Lekens regler utvecklas och blir mer komplicerade ju äldre deltagarna blir och desto mer erfarenheter deltagarna har. Knutsdotter Olofsson (2017) skriver att till exempel kan två fyraåringar båda vara kaptener för en båt medan det i två sexåringar lek inte är möjligt då barnen lärt sig att en båt enbart kan ha en kapten.

Förutsättningarna för lek varierar från skola till skola. Förutsättningarna för lek kan gynnas eller begränsas av den fysiska miljön, till exempel klassrummets storlek eller skolgårdens utformning. Lekens förutsättningar påverkas också av lärarens ork, intresse och lust att leka. Elevgruppen påverkar även vilka förutsättningarna för lek är. En klass där eleverna värdesätter varandra lika mycket är det lättare att utveckla leken, jämfört med en klass där klyftorna mellan de olika eleverna är stora och alla elever inte accepterar varandra. (Jensen, 2013).

2.3 Relationen mellan lek och lärande

Lek och lärande har av tradition behandlats som två skilda element i barnens värld. Lärandet har handlat om att överföra kunskaper från en generation till en annan. Lärandet har långt varit kopplat till institutioner så som skolor. Leken har däremot sätt som barnets sätt att förhålla sig till omvärlden. Det har även gjort att leken setts som barnets värld, där vuxna inte ska blanda sig i. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014).

Eva Johansson och Ingrid Pramling Samuelsson (2006) har forskat i förhållandet mellan lek och lärande. De menar att lek och lärande är två olika företeelser men att barnen inte gör någon skillnad på dem. Vuxna skiljer däremot på lek och lärande, eftersom vuxna har skolats in i det tankesättet. Leken blir för vuxna någonting som sker under en viss bestämd tid och på en bestämd plats. Johansson och Pramling Samuelsson skriver att leken är en naturlig del av barnens värld och att barnen utvecklas genom leken. (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006).

Lindqvist (2002) är inne på samma spår som Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson. Lindqvist skriver om Birgitta Qvarsells forskning som visat att lek och skola inte hör ihop, en uppfattning som barnen i allra högsta grad delar. Barnen skiljer mellan en skolkultur och en barnkultur. Skolkulturen handlar om lärande, den är nyttig men inte alltid särskilt rolig. Barnkulturen i sin tur är rolig och underhållande men inte någonting man direkt lär sig av. Barnkultur syftar på lek, spel och underhållning i form av exempelvis tv-program. Lindqvist menar att det inom skolan finns en uppfattning om att lek och lärande är varandras motsatser. Det beror på att leken ses som någonting barnen själva skapar och därför inte innehåller ett lärande eftersom skolan inte varit med och satt ramarna för leken.

Knutsdotter Olofsson har forskat kring barns lek, speciellt med fokus på den fria leken. Knutsdotter Olofsson (2009) menar att barn kan lära sig allt genom lek. Genom leken utvecklar barnen sin fantasi och kreativitet. Utan förmåga till fantasi och kreativitet föds inga nya tankar. Det leder till att barnen inte utvecklar någon problemlösningsförmåga eller föreställningsförmåga. Genom att barnen leker lär de sig att omvandla och tolka sina intryck vilket leder till en omedveten inläring. I leken experimenterar och undersöker barnen olika situationer och föremål och på så sätt utvecklar barnen en bild av hur världen fungerar. Kunskapen förankras till alla de reflektioner barnen gjort innan i leken. Knutsdotter Olofsson menar att de vuxna har en viktig roll i att vara delaktiga i leken. De vuxna kan leda barnen in på nya spår som leder till nytt lärande.

Lindqvist (2002) lyfter även fram att alla lekforskare inte är positivt inställda till att använda leken som arbetsmetod för att nå lärande. Lindqvist lyfter fram bland annat Steinholts och Sutton-Smith, två lekforskare som betonar att leken i sig är det viktiga och att mer lek enbart leder till mer lek. (Lindqvist, 2002).

2.4 Vuxnas roll i leken

Fram till 1970-talet var Fröbels tanke om den fria leken rådande. Det innebär att de vuxna skulle se till att det finns goda förutsättningar för lek men sedan låta barnen leka ostört. (Lillemyr, 2004). En orsak till det var att leken ansågs vara terapeutiskt och någonting som barnen behövde göra för att orka lära sig nya saker.

Andréasson och Allard (2015) har forskat i inställningen till leken genom olika projekt. De menar att de under de senaste årtiondena (1980-2019) har skett en förändring i hur pedagoger och lärare ser på sin roll i leken. Tidigare fanns det en rädsla för att pedagogen skulle styra leken allt för mycket om hen gick med i den. Pedagogens roll var då att stöda leken men inte störa den. Lärandet sågs som någonting som hängde samman med planering och en målmedveten påverkan åt ett visst håll. Utvecklingen har nu gått mot att pedagogen ska vara delaktig i barnens lek. Genom att pedagogen är en del av leken, stärks relationen mellan pedagogen och barnen, vilket är en fördel för inläringen. (Andréasson & Allard, 2015). Pedagogens roll är att fungera som förebild i leken. Synsättet är starkt präglad av den kommunikationsteoretiska traditionen vad gäller lek och lärandet (Jensen, 2013).

Nilsson, Granqvist, Johansson, Thure och Ferholt (2018) skriver att det är möjligt att de vuxna är aktiva och samtidigt låta barnens lek vara fri. Nilsson m.fl. menar att de vuxna måste vara medvetna om hur de kan delta i leken. Annars finns det en risk för att de vuxna enbart upplevs som löjliga och konstiga av barnen. Enligt Nilsson m.fl. kan det ske genom att de vuxna läser sagor eller berättar berättelser för barnen eller genom att använda sig av humor. (Nilsson, Granqvist, Johansson, Thure, & Ferholt, 2018). Lillemyr (2004) är inne på samma spår som Nilsson m.fl. och menar att vuxna har ett ansvar att se till att det finns utrymme för leken och att leken kan utvecklas. Det innebär att den vuxna måste ha en positiv inställning till lek. En positiv inställning till lek hos de vuxna innebär att de vuxna är öppna, kreativa och tillfreds med sitt sätt att leka. Det ska kännas naturligt för den vuxne att leka.

Knutsdotter Olofsson (2009) skriver att de vuxna har en viktig roll i att utveckla leken tillsammans med barnen. Speciellt viktig är det att vuxna är med och stöder de barn som av en eller annan orsak inte leker. De vuxna ska då lära barnet hur man leker genom att lära barnet tolka leksignaler, följa regler i leken och stöda utvecklingen av lekkoder. Knutsdotter Olofsson menar också att den vuxna har en viktig roll i att se

till att barnen kan förverkliga de lekar som de önskar. Nilsson m.fl. (2018) skriver om vikten av att som vuxen aktivt delta i leken för att på så sätt kunna vara med och påverka och förändra stereotypiska könsroller.

Hur vuxna deltar i leken varierar skriver Nilsson m.fl. (2018). De menar att de vuxna handlar olika i leken beroende på hur väl de känner barnen och vilken pedagogisk grundsyn de har. Vuxnas roll kan kategoriseras i tre huvudsakliga kategorier utgående från hur de leker. Dessa kategorier är en övervakande roll, en initiativtagande och inspirerande roll samt en deltagande och interaktiv roll. En övervakande roll handlar om att den vuxna är med och ser till att alla regler följs. En övervakande roll utvecklar inte barnens lek. En initiativtagande och inspirerande roll handlar om att den vuxna inspirerar barnen till lek, något som upplevs som positivt av barnen. Det är trots allt barnen som styr själva leken. I en deltagande och interaktiv roll är den vuxna med och ger näring åt leken. Det leder till utvecklade lekar som hålls i liv länge. (Nilsson, Grankvist, Johansson, Thure, & Ferholt, 2018).

2.5 Leken i skolan

Det finns ingen klar och tydlig linje för vilken plats leken har i skolan. Den allmänna uppfattningen genom historien har varit att leken inte har någon plats i klassrummet utan är någonting barnen kan ägna sig åt under rasterna. Skolan har setts som någonting nyttigt som hör ihop med inläring. Skolan ska förmedla de kunskaper eleverna behöver för att fungera som goda samhällsliga medborgare. Leken har sett som viktig men ingenting barnen direkt lär sig någonting av. (Lindqvist, 2002).

Leken i skolan är en gruppverksamhet. Det krävs ett socialt sammanhang för att leken ska utformas och utvecklas. Lindqvist (2002) menar att leken är ett sätt att visa på lärande och hur lärandet kan främjas av en grupp. Då barnen leker övar de ständigt på att samarbeta.

De rollekar som förekommer i skolan är ofta få och kan ses som sociala eftersom eleven då går i karaktär med sin rollfigur och på så sätt skapar ett socialt samband mellan sig själv och rollkaraktären. (Lindqvist, 2002).

Knutsdotter Olofsson (2017) skriver att det ofta är reglerna i skolan som sätter stop för lek. Det handlar långt om att skolan har en tradition av att alla måste göra allt samtidigt. Det innebär att eleverna inte har möjligt att avsluta det som de är mitt i utan rycks bort när leken ännu inte är färdig. Knutsdotter Olofsson nämner också att många vuxna

lider av det hon kallar kaosångest. Det vill säga att de vuxna inte kan komma till ro då det finns saker här och var i klassrummet även om eleverna önskat ha det så.

Grunderna för läroplanen i den grundläggande styr hur undervisningen byggs upp i Finland. Läroplanen är ett styrdokument som baserar sig på forskning. I läroplanen ingår leken som en arbetsmetod läraren ska använda sig av för att uppnå de olika lärandemål som finns. Leken nämns framförallt i de mångsidiga kompetenserna, i grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. I de övriga delarna av läroplanen nämns leken bara ett fåtal gånger. De mångsidiga kompetenserna är en helhet i läroplanen som består av kunskap och färdigheter, värderingar, attityder och vilja. Målet med de mångsidiga kompetenserna är att eleverna lär sig att använda sina kunskaper och färdigheter på det sätt som är lämpligast för situationen. Tanken är att eleverna ska utveckla olika kompetenser som eleverna sedan behöver i vardagen i fortsättningen. Varje läroämnen i läroplanen ska därför tillämpa de mångsidiga kompetenserna på det sätt som bäst gynnar ämnet. (Utbildningsstyrelsen, 2014). De mångsidiga kompetenserna ska fungera som en röd tråd genom all undervisning och utgör på så sätt grunden för hur undervisningen byggs upp så att den motsvarar läroplanens mål.

Det finns sju delområden inom de mångsidiga kompetenserna. De olika delområdena är Förmåga att tänka och lära sig, kulturell och kommunikativ kompetens, vardagskompetens, multilitteracitet, digital kompetens, arbetslivskompetens och entreprenörskap samt förmåga att delta, påverka och bidra till en hållbar framtid. (Utbildningsstyrelsen, 2014). Jag kommer till näst att redogöra för på vilket sätt leken ingår som en del av de olika kompetenserna.

Leken ingår som en del av arbetssätten för kompetensen förmåga att tänka och lära sig. Leken ses då som ett sätt att arbeta över existerande gränser. Leken ska hjälpa eleverna att kritiskt analysera olika innehåll. Leken ska stöda eleverna att fördomsfritt se olika alternativ och att kunna kombinera olika perspektiv. Leken ses även skänka glädje i lärandet och stärka förutsättningarna för kreativt tänkande. I årskurs 1–2 finns leken med även i kompetens 2 kulturell och kommunikativ kompetens. Leken nämns då som ett redskap som kan användas för att stöda elevernas samarbetsförmågor. Leken ska även stöda eleverna till att visa respekt och vänlighet. På samma sätt ska leken stöda eleverna i deras känsloutveckling som en del av kompetens 3 vardagskompetens. I

samband med den digitala kompetensen nämns det att eleverna ska få jobba på ett lekinriktat arbetssätt. (Utbildningsstyrelsen, 2014).

I klasserna 3–6 i grundskolan finns även leken med som en del av de mångsidiga kompetenserna *vardagskompetens*. Leken ska då fungera som ett sätt för eleverna att förstå regler och avtal samt som ett sätt för eleverna att få öva sig i att fatta beslut. (Utbildningsstyrelsen, 2014). Det är en märkbar minskning från årskurserna 1–2.

I läroplanen står det även att leken är ett sätt att utveckla elevernas kommunikation. Leken ses även som ett mångsidigt arbetssätt. Leken beskrivs som ett arbetssätt som utvecklar elevernas abstrakta och metodiska kunskaper. Leken utvecklar även det kritiska och kreativa tänkande samt hjälper eleverna att tillämpa sina teoretiska kunskaper. I läroplanen framgår det att speciellt i årskurs 1–2 ska leken ingå som en naturlig arbetsmetod. Leken ska då fungera som ett sätt att åskådliggöra och konkretisera det teoretiska. (Utbildningsstyrelsen, 2014).

3 Teori

I detta kapitel redogörs för tidigare forskning kring lek. Det redogörs för tre olika perspektiv på lek. Dessa är ett sociokulturellt perspektiv, ett kommunikationsteoretiskt perspektiv och ett utvecklingspedagogiskt perspektiv på lek. De olika perspektiven gör olika försök till att beskriva vad som händer i leken och förklarar varför det som händer sker i leken.

3.1 Ett sociokulturellt perspektiv

De sociokulturella perspektivens grundtanke är att människor lär sig hela tiden då de kommunicerar med andra människor. De sociokulturella perspektiven representeras främst av Vygotskij. Grundtanken är att lärandet är en social aktivitet som pågår hela livet. Hos barn handlar det främst om att lärandet sker i samband med lek. Lärandet stöds av att barn och vuxna kommunicerar med varandra. (Hansén & Forsman, 2015).

En av Vygotskijs grundtankar är att barn lär sig genom den proximala utvecklingszonen. Det handlar om att barnet utsätts för uppgifter och lekar som är en aning svårare än vad barnet egentligen skulle klara av. Barnet måste då anstränga sig för att nå den nya nivån och ta hjälp av andra på vägen. Genom att göra det lär sig barnet hela tiden nya saker (Scarlett, Naudeau, Salonijs-Pasternak, & Ponte, 2005). Vygotskijs grundtanke är att människan behöver andra människor omkring sig för att utvecklas kognitivt. Genom att kommunicera med andra människor lär sig människor nya ord och begrepp som hen sedan kan använda för att förstå världen. (Fohlin, Moerkerken, Westman, & Wilson, 2018).

Lindqvist (2002) utvecklade ett lekpedagogiskt arbetssätt som grundar sig på Vygotskijs teorier om lek och lärande. Perspektiv betonar vikten av att fantasi är en del av verkligheten. Det innebär att fantasi och verklighet ses som två delar som tillsammans bildar en helhet där båda delarna är beroende av varandra. (Nilsson, m.fl., 2018). Det handlar om att kunskap inte är kunskap innan personen förstått vad det innebär, först när en förståelse är nådd övergår informationen till att bli kunskap. (Fohlin, Moerkerken, Westman, & Wilson, 2018).

Vygotskij menar därför att leken är en fantasi i handling. Det innebär att leken enligt Vygotskij inte är ett sätt för barnen att bearbeta det som barnen varit med om, utan leken är ett sätt för barnen att kreativt omarbete de intryck och upplevelser de varit

med om. (Nilsson m.fl., 2018). Vygotskij menade att leken är ett sätt för barnen att uppfylla ouppfyllda önskningar och det är också barnens ouppfyllda önskningar som är drivkraften bakom leken. Den primära källan för inspiration för barnen är barnens vardag. (Jensen, 2013).

Vygotskij ser leken som ett sätt för barnen att utveckla sina grundläggande behov, speciellt under skolåldern. Vygotskij är däremot kritisk till att de barnen lär sig i leken skulle vara användbart utanför leken, eftersom leken baserar sig på fantasier. (Jensen, 2013). Däremot ansåg Vygotskij att barnens abstrakta tänkande utvecklas i leken, eftersom barnen i leken ger föremål egenskaper de i verkligheten inte har. (Nilsson, m.fl., 2018). Hur väl barnet utvecklas beror mycket på den miljö barnet befinner sig i. Barn behöver input och kunna kommunicera med andra för att utvecklas (Scarlett, Naudeau, Salonijs-Pasternak, & Ponte, 2005).

Sett till Vygotskijs tankar om den proximala utvecklingszonen kan ett lärande ändå ske i leken. Vygotskij menar att i leken befinner sig barnen alltid på en högre nivå jämfört med då de inte leker. (Nilsson, m.fl., 2018). Leken gör det möjligt för barnen att ta sig till en högre nivå eftersom barnen då släpper de yttre kraven på sig själva och lever sig in i leken. Då leken avslutas förflyttas barnet tillbaka. Efter att barnet upprepade gånger förflyttat sig till den högre zonen kommer barnet så småningom att stanna i den zonen. (Jensen, 2013).

Gunilla Lindqvist har inspirerats av Vygotskijs tankar om hur barn lär sig genom leken. Lindqvist menar nämligen att kunskapsprocessen är en fantasiprocess. Leken menar Lindqvist att är barnens sätt att tänka. Genom leken lär sig barnen olika abstrakta begrepp, eftersom de övar sig i att använda symbolik i leken. (Lindqvist, 2002). Kommunikationen blir en del av leken eftersom barnen behöver vara överens om att de olika föremålen symboliserar samma sak. Diskussionen mellan två eller flera deltagare i leken gör att information förmedlas och lagras mellan deltagarna, vilket i sin tur leder till att nya kunskaper och färdigheter utvecklas (Fohlin, Moerkerken, Westman, & Wilson, 2018).

3.2 Ett kommunikationsteoretiskt perspektiv

Det kommunikationsteoretiska perspektivet fick sin början under 1940-talet med Gregory Bateson i spetsen. Ur ett kommunikationsteoretiskt perspektiv ses leken som en kommunikativ process. Leken bygger på att människor kommunicerar med

varandra. Kommunikationen kan ta sig olika uttryck. Kommunikation är till exempel det som talas, minerna, gesterna och tonfallet i det som sägs. (Jensen, 2013). Kommunikation handlar om en ömsesidig växelverkan mellan minst två personer. Det handlar om en överföring av information mellan människor, djur, växter eller apparater. (Fohlin, Moerkerken, Westman, & Wilson, 2018).

Inom de kommunikationsteoretiska perspektiven nämns den kommunikationen som metakommunikation. Metakommunikation är kommunikation om kommunikationen. Till exempel kan det storma ute och någon kommer in och säger ”fint väder idag”. Utan att se personen och höra hur personen uttalar frasen förstår man inte att det är frågan om ett skämt eller en del av en lek. (Jensen, 2013). Det kallas för pragmatik.

Metakommunikationen är en signal för vad som är lek och vad som är på riktigt. Människor använder metakommunikation både i lek och i andra sammanhang som till exempel i exemplet om vädret ovan. Genom metakommunikationen blir det också tydligt att det finns en skillnad mellan fantasi och verklighet menar Bateson. Barn som leker har en tydlig ram kring vad som är lek och vad som är verklighet. Det gör att olika regler gäller för leken och för verkligheten. I leken kommunicerar barnen hela tiden vad som är rådande just nu i den leken som leks. Kommunikationen sker alltid i ett visst sammanhang. Sammanhanget gör det möjligt för de som leker att förstå leken. Det betyder att samma handling kan ha olika betydelser beroende på i vilket sammanhang den sker. Till exempel förstör ett barn en koja i leken skattjakten har det inga konsekvenser eftersom det är en del av leken, men om samma barn förstör kojans några andra barn byggt på rasten får det helt andra konsekvenser. Kommunikationen är avgörande för hur leken tolkas. (Jensen, 2013).

Inom svensk lekforskning är det främst Birgitta Knutsdotter Olofsson som representerar de kommunikationsteoretiska perspektiven. Knutsdotter Olofsson tar avstamp i att leken bygger på sociala lekregler mellan de olika individerna. De sociala lekreglerna handlar om att leken sker i samförstånd, bygger på ömsesidighet och turtagning. De sociala lekreglerna fungerar som grund för leken. Ifall lekreglerna inte fungerar kommer inte leken att fungera heller. De sociala lekreglerna visar även på barnets förmåga till social kompetens. (Jensen, 2013). Knutsdotter Olofsson skriver att många barn som saknar de grundläggande färdigheterna i att leka ofta är de elever som blir klassade som barn med särskilda behov. Orsaken till det är enligt Knutsdotter

Olofsson att eleverna inte utvecklat en social kompetens genom leken, vilket gör att de inte kan kommunicera och samspela med andra barn. (Knuttdotter Olofsson, 2009).

Knuttdotter Olofsson menar att barn kan lära sig allt i leken. Det Knuttdotter Olofsson speciellt lyfter fram är att barn lär sig att tänka, reflektera, minnas och kommunicera. (Knuttdotter Olofsson, 2009). Inom de kommunikationsteoretiska perspektiven ses därför kommunikationen som kärnan i all undervisning (Fohlin, Moerkerken, Westman, & Wilson, 2018).

3.3 Ett utvecklingspedagogiskt perspektiv

Pramling Samuelsson och Carlsson har tillsammans definierat och tagit fram den teoretiska grunden kring utvecklingspedagogiken. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). Utvecklingspedagogiken har sitt ursprung i den fenomenografiska forskningen. (Pramling Samuelsson, Utvecklingspedagogik, 2011)

Traditionellt sett har lek och lärande setts som två skilda teorier men ur ett utvecklingspedagogiskt perspektiv förenar leken och lärandet. (Pramling Samuelsson & Asplund Carlsson, 2014). Grundtanken inom de utvecklingspedagogiska perspektiven är att använda barnens perspektiv på världen. Barn ser inte världen uppdelad i olika ämnen på samma sätt som vuxna gör. Barnen utgår från en helhet, barnen utvecklar sedan en tanke om hur någonting är. Barnen börjar då skilja åt olika aspekter och jämföra olika dimensioner för att komma fram till ett svar. Då barnen gjort det börjar de förena allt till en helhet igen. Det innebär att barnen varje gång de leker kommer att välja en detalj som de sedan utvecklar och prövar sina teorier kring i leken. Leken får sedan ett slut då detaljen på nytt har kopplats till en helhet alternativt fortsätter leken kring en ny detalj. I samband med att detaljen prövas, lär sig barnen om de olika delarna. (Johansson & Pramling Samuelsson, 2010). Det innebär att lärandet inte handlar om enbart en detalj utan om att få en större kunskap om en helhet. (Johansson & Pramling Samuelsson, 2010).

Utgångspunkten inom utvecklingspedagogiken är att använda sig av barns perspektiv. Genom att använda barns perspektiv kan pedagogen möta barnen där de befinner sig kunskapsmässigt. Pedagogen utgår från barnets erfarenheter och kunskaper genom att tolka barnens lek. (Johansson & Pramling Samuelsson, 2010). Utgående från den tolkning pedagogen gör kan pedagogen sedan gå med i leken och bidra till att ett lärande sker. Det kan handla om att pedagogen ger information, tankar eller idéer till

barnen. Barnen kommer sedan att i samspel med de andra barnen att skapa en mening i det som hen är med om. (Pramling Samuelsson, 2011).

Genom att kombinera lek och lärande kan pedagogen påverka barnet mot en önskad riktning och ett lärande kan ske. (Johansson & Pramling Samuelsson, 2010). Pramling Samuelsson och Carlsson menar att leken och lärandet är förbundna med varandra. Det betyder att ett lekande barn lär sig och ett lärande barn leker. Inom utvecklingspedagogiken användes därför begreppet det lekande lärande barnet för att visa på att leken och lärandet är förenat. (Jensen, 2013).

3.4 Sammanfattning

De tre olika teoretiska perspektiven har flera gemensamma faktorer för lek. De mest centrala för mig i min undersökning blir att leken är en social process där eleverna kommunicerar med varandra. Eleverna möts på en nivå där båda/alla kan samspela.

Inom sociokulturella-, kommunikativa- och utvecklingspedagogiska perspektiven är kommunikationen viktig. Språket både det verbala och icke-verbala ses som ett verktyg för lärande. Det är också med hjälp av kommunikation som eleverna kan koppla ihop olika tankar med verkligheten. En annan gemensam nämnare för de tre olika perspektiven är att de ser kommunikationen som någonting nödvändigt för att eleverna ska utvecklas kognitivt. Där nya kunskaper skapas hos eleverna genom att eleverna bygger vidare på sina tidigare kunskaper.

Jag är i min undersökning intresserad av hur leken används som ett pedagogiskt redskap och hjälpmedel för att nå lärandemålen i klassrummet. Jag valde som utgångspunkt dessa teorier eftersom jag upplever att de på stöder tanken om att leken kan användas som pedagogiskt redskap i klassrummet. Jag ville också lyfta fram vikten av kommunikation som en del av lärandet, speciellt i avseende på att lära av varandra och tillsammans.

4 Metod

I detta kapitel presenteras val av metod, följt av vilken forskningsansats som valts för avhandlingen. Därefter redogörs det för vilka urval och begränsningar som gjorts samt hur materialet är insamlat och analyserat. Avslutningsvis redogörs det för de forskningsetiska principerna kring trovärdighet och tillförlitlighet.

4.1 Val av metod

Jag har valt att använda mig av en kvalitativ metod i mitt forskningsarbete. Den kvalitativa forskningsansatsen vill oftast förklara verkligheten genom att undersöka människor, händelser eller företeelser. I en kvalitativ forskningsansats samlar forskaren in data i form av språkliga utsagor, observation eller intervju (Frejes & Thornberg, 2012). Den kvantitativa forskningen använder sig av siffror som analyseras och tolkas till ett resultat (Denscombe, 2018).

I den kvalitativa forskningen samlar forskaren in material i form av ord. Det kan vara i form av intervjuer, observationer nertecknade i form av ord eller artiklar. Orden fungerar sedan som forskarens data. Det är också möjligt att forskaren använder bilder och olika konstföremål så som skulpturer, kläder eller skisser. Huvudsaken är att de olika föremålen ska gå att analysera för att nå fram till ett innehåll. (Denscombe, 2018).

Inom den kvalitativa forskningen är utgångspunkten alltid att gå på djupet av ett problem. Forskaren väljer oftast att analysera färre objekt men med ett djupare perspektiv. (Frejes & Thornberg, 2012). Inom den kvalitativa forskningen vill forskaren komma så nära data (det som undersöks) som möjligt och ha kunskap om alla detaljer i data för att kunna analysera det på bästa sätt.

Den kvalitativa forskningen är främst förknippad med småskaliga forskningsprojekt. Det handlar om forskningsprojekt vars utgångspunkt inte är att skapa en heltäckande bild av ett fenomen utan enbart få en inblick i ett fenomen. (Denscombe, 2018). En kvalitativ metod lämpar sig därför bra för min forskning eftersom målet enbart är att få en inblick i hur leken används som pedagogiskt redskap på fältet och vilket syfte leken har i några skolor i Svenskfinland. Kvalitativ forskning strävar efter att se händelser och fenomen i ett sammanhang där slutresultatet analyseras utgående från flera olika faktorer (Denscombe, 2018). Leken är en del av undervisningen och ett av många pedagogiska redskap en lärare kan använda sig av. Det finns därför skäl att tro

att lärare använder leken på olika sätt beroende på exempelvis utrymme, elevernas ålder eller lärarens grundsyn. Jag har utgående från mina forskningsfrågor därför dragit slutsatsen att en kvalitativ metod är lämplig att använda i min forskning.

4.2 Etnografisk forskningsansats

Etnografi handlar om att beskriva människor eller kulturer (Denscombe, 2018). Inom den etnografiska forskningen är forskaren framförallt intresserad av vad människor gör. Forskaren vill ta reda på vilka metoder människor använder sig av för att passa in i det sociala samspelet. (Fangen, 2005). Den etnografiska forskningsansatsen används inom alla sociala sammanhang, där människor på ett eller annat sätt interagerar med varandra. Det kan vara allt från friluftsliv till finansvärlden (Alvehus, 2013). Inom den etnografiska forskningen studerar forskaren hur kunskap i vardagen uppkommer och tar form. Utgångspunkten är att människor i olika vardagliga situationer handlar utgående från oreflekterade bakgrundsförväntningar. (Fangen, 2005)

Inom etnografi deltar forskaren i verksamheten under en viss tid och ser vad som händer i verksamheten. Forskaren deltar i diskussioner, ställer frågor och samlar in data som har med forskningstemat att göra. (Troja, 2012). Att forska utgående från en etnografisk forskningsansats kräver mycket tid menar Denscombe (2018).

Den etnografiska forskningen är stark präglad av en naturalism. Det innebär att den etnografiska forskningens grundtanke är att för att få reda på hur olika sociala situationer fungerar behöver de undersökas i sin naturliga miljö och inte som experimentella upplägg. (Troja, 2012). Målet är att bibehålla en så naturlig miljö som möjligt. Det innebär att forskaren ska verka så osynlig som möjlig och att hans redskap och material inte ska störa. (Denscombe, 2018).

Inom den etnografiska forskningsansatsen deltar forskaren oftast i de sociala situationerna (Denscombe, 2018). Alvehus (2013) menar att det inte är helt oproblemiskt att forskaren deltar i verksamheten. Forskaren behöver vara medveten om att hans närvaro kan påverka gruppen. Troja (2012) skriver att inom den etnografiska forskningsansatsen kan forskaren verka öppet eller fördolt. Hur forskaren väljer att göra kommer att påverka resultatet menar Alvehus (2013). Ur en etnografisk synvinkel är dolda observationer det tillvägagångssätt som leder till minsta möjliga påverkan hos gruppen. Fördelarna är till exempel att forskaren bibehåller den naturliga

miljön och forskaren behöver inte be om lov av de enskilda respondenterna. Det i sin tur ställer andra etiska krav. (Denscombe, 2018)

Inom pedagogiken har etnografin använts som forskningsansats sedan 1930- och 1940-talet. Det handlade då om att forskare gjorde deltagande observationer i olika klassrum. Klassrummet blev ett ställe dit forskare kom för att undersöka hur förmedlingen av kunskap gick till och vilka sätt som gav de bästa resultaten. (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013). En etnografisk forskningsansats lämpar sig därför bra i min forskning. Jag vill veta hur lärare använder leken som pedagogiskt redskap i klassrummen och hur det tar sig uttryck. Genom att observera i klassrummet kan jag följa med det sociala samspelet och se hur leken fungerar som kunskapsförmedlare.

4.3 Datainsamlingsmetod

I observationer studerar forskaren det människor gör (Troja, 2012). Det finns i två olika observationsforskningsmetoder som i huvudsak används. Det är systematiska observationer och deltagande observationer. (Denscombe, 2018). Jag har i min forskning valt att använda mig av deltagande observationer för att samla in information eftersom deltagande observationer är en relativt diskret forskningsmetod som ger en detaljerad bild av ett fenomen. I en deltagande observation deltar forskaren i verksamheten som en utomstående människa. Det innebär att deltagarna inte är medvetna om att forskaren är där i egenskap av forskare utan de övriga deltagarna ser forskaren som vilken annan medlem som helst i gruppen. Forskaren deltar i verksamheten, engagerar sig och samtalar med människorna. Fangen (2005) menar att det är en av styrkorna med en deltagande observation. Genom att aktivt delta i de olika aktiviteterna skapar forskaren en trovärdighet hos deltagarna. Deltagarna behöver inte känna sig stressade av forskarens närvaro eller av att de blir ständigt iakttagna. På så sätt ger deltagarna en äkta bild av hur verkligheten ser ut. Deltagande observationer kräver därför noggranna etiska överväganden.

Att delta i verksamheten kan ändå leda till att situationen påverkas eller förändras. Fangen (2005) menar att det bästa är om forskaren lyckas smyga naturligt med in i det sociala sammanhanget, på ett sådant sätt att de övriga deltagarna inte känner obekväma av forskarens närvaro. Även Alvehus (2013) beskriver problematiken kring att genomföra deltagande observationer utan att det som observeras påverkas. Alvehus

(2013) beskriver ändå effekten som relativt liten, eftersom forskarens mål aldrig är att förändra verksamheten.

Fangen (2005) påpekar också att deltagande observationer inte kräver att forskaren deltar i alla aktiviteter gruppen gör utan kan delta i det allmänna sociala samspelet. I mina deltagande observationer har jag inte kunnat delta i alla lekar, eleverna lekt eftersom eleverna skulle ha upplevt det väldigt märkligt att en främmande vuxen kommer med i deras lekar där ingen vuxen annars deltar. Min roll har då blivit att observera leken och göra mina egna tolkningar av leken. Jag har av eleverna uppfattas som en extra vuxen och har vid behov uppmuntrat eleverna att exempelvis följa reglerna i lekarna eller förklarat någon regel tydligare, för att förstärka min roll. Jag har på så sätt deltagit i det sociala sammanhanget utan att vara aktiv i själva leken. Min roll som forskare har därför varit att på ett aktivt sätt följa med i klassrummet och beroende på situationen delta eller enbart observera.

Fangen (2005) skriver att en fördel med deltagande observationer är att forskaren får tag på förstahandsinformation. Det vill säga forskare får direkta erfarenheter som bygger på egna tolkningar och inte av andra. Genom att göra observationer under en längre tid är det möjligt som forskare att skapa sig en mer övergripande bild av situationen. Fangen (2005) nämner också att deltagande observationer är fördelaktiga genom att de kan ge information om ämnesområden som exempelvis en intervjudeltagare inte vill prata om. Jag valde att använda mig av deltagande observation framförallt för att få se hur det ser ut i klassrummen på riktigt. Genom intervjuer skulle jag enbart ha varit tvungen att lita på det respondenterna säger. Risken är då att respondenterna gärna skulle ha förgyllt användningen av lek som pedagogiskt redskap eller så skulle respondenterna ha förminskat sig själva.

Deltagande observationer kan ske både dolda och öppna. I en öppen deltagande observation berättar forskaren om sig själv och sitt projekt medan forskaren i en dold deltagande observation enbart jobbar för att bli en deltagare i gruppen men gruppen är inte medvetet som syftet med deltagandet. (Alvehus, 2013). De olika formerna av observation ställer olika etiska krav. Jag redogör för mina etiska övervägande kring öppen och dold deltagande observation i längre fram i kapitlet under rubriken *Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter*.

4.4 Urval och avgränsningar

Utgående från mina forskningsfrågor har jag valt att använda mig av ett bekvämlighetsurval. Urvalet är baserat på de klasser jag har haft möjlighet att besöka i samband med mina studier till klasslärare. Jag har valt att observera de klasser jag har gjort praktik i. Under mina praktikperioder har jag även undervisat i klasserna. Jag har inte gjort observationer då, av forskningsetiska skäl. Jag har även gjort observationer i två klasser vid en skola där jag vikarierat tidigare. Jag tog kontakt med den skolan och observerade två klasser jag inte vikarierat i tidigare. På så sätt kunde jag få en större bredd i observationer.

Trost (2010) skriver att en av fördelarna med att använda sig av ett bekvämlighetsurval är att forskaren på så sätt kan fylla på med behövlig information för att på så sätt få ett strategiskt urval av respondenter. Genom att använda mig av ett bekvämlighetsurval har jag kunnat välja att ha olika årskurser representerade i min undersökning. På så sätt har jag möjlighet att tydligare få fram likheter och skillnader.

Alvehus (2013) skriver att bekvämlighetsurvalet ofta leder till att en viss grupp finns överrepresenterade trots att forskaren har möjlighet att medvetet välja vem hen undersöker. Jag har i in forskning valt att undersöka fyra olika klasser i Svenskfinland. Jag har valt att ha med två nybörjarklasser eftersom läroplanen säger att leken ska användas som ett pedagogiskt redskap speciellt i nybörjarundervisningen och sedan två klasser med treor och fyror. Den första klassen består av elever i årskurs 2. Klassen har 17 elever och en klasslärare. I klassen jobbar också en skolgångshandledare. Den andra klassen är en sammanslagen årskurs 3–4. Klassen består av 24 elever där 10 går i årskurs 3 och 14 går i årskurs 4. I klassen jobbar en klasslärare. Den tredje klassen bestod av elever i årskurs 3 i klassen går 18 elever och i klassen jobbar en klasslärare. Den fjärde klassen består av en sammanslagen årskurs 1–2. Klassen har 18 elever där 11 går i årskurs 1 och 7 i årskurs 2. I klassen jobbar två klasslärare och en skolgångshandledare. Observationerna är gjorda under läsåret hösten 2018 under perioder från september till december.

Skolornas namn är av forskningsetiska principer dolda men för att underlätta i analysen har jag valt att namnge de olika skolorna enligt följande princip. Skola A (åk 2, 17 elever, 1 klasslärare och en skolgångshandledare), Skola B (åk 3-4, 24 elever, en

klasslärare), Skola C1 (åk 3, 18 elever, en klasslärare) och Skola C2 (åk 1-2, 18 elever, två klasslärare och en skolgångshandledare).

Jag har valt att avgränsa mig till fyra olika klasser eftersom jag upplevde att jag fick tillräckligt med material från de olika klasserna. Jag har observerat varje klass två till fyra veckor. Vilket jag upplevde gav en bred bild av hur vardagen ser ut i de olika klasserna. Klasserna finns på olika håll i Svenskfinland, tre av klasserna finns i Nyland och en i Österbotten. Jag har även valt att avgränsa mig till de lägre klasserna i grundskolan eftersom leken speciellt lyfts fram som ett pedagogiskt redskap i läroplanen för nybörjarundervisningen.

4.5 Genomförande

Troja (2012) skriver att det är viktigt att i ett tidigt skede ta ställning till hur materialet ska samlas in. Observationerna kan samlas in som videoobservationer, ljudupptagningar eller som fältanteckningar. Jag valde att använda mig av fältanteckningar eftersom jag i annat fall skulle ha behövt lov från vårdnadshavarna att filma i de olika klasserna och det inte skulle ha fungerat vid dolda observationer. Jag beskriver mer ingående hur jag behandlade fältanteckningarna i kapitel 4.5 *Databearbetning och analys*.

Jag har kommit i kontakt med de olika skolorna på lite olika sätt. De skolor jag gjort praktik vid har jag kommit i kontakt med genom praktikanmälan. Jag har ringt runt till de olika skolorna och diskuterat min kommande praktik först med rektorn och sedan med klassläraren för den klass jag gjort min praktik i. I den skola jag vikarierat i har jag tagit kontakt med först den biträdande rektorn och sedan med klasslärarna i klasserna.

Jag har inlett observationerna med att sitta bak i klassen och observera hur klassen fungerar och vilka pedagogiska redskap läraren använder sig av. Jag har sedan skrivit ner mina observationer i ett häfte. Anteckningarna har främst bestått av några ord eller meningar. Jag har efterhand lärt känna de olika klasserna bättre och gått runt och samtalat med eleverna och klasslärarna. Genom att jag tagit kontakt med eleverna har jag lärt känna dem bättre och på så sätt kunna delta i de aktiviteter de gjort på ett naturligare sätt. Det har handlat om att jag deltagit i lekar de gjort i klassen, fungerat som domare eller hjälpt läraren med någon praktisk detalj (exempelvis placerat ut koner).

Efter varje dag har jag gått igenom mina anteckningar och renskrivit dem så att jag kommer ihåg vad som hänt. Jag har då fyllt i regler för lekar, vem som varit involverad i de olika lekarna, vem som tagit initiativet till leken och funderat över vilket syfte leken hade i klassen. Anteckningarna har jag sedan sparat på min dator och på en minnespinne så att de ska finnas kvar. Både datorn och minnespinnen har jag förvarat bakom lösenord. Denscombe (2018) skriver också att det är viktigt att ta kopior av anteckningarna eftersom de i princip är oersättliga och kräver mycket jobb för att kunna återskapas.

4.6 Databearbetning och analys

Jag valde att föra fältanteckningar under mina observationer. Att använda sig av fältanteckningar har visat sig enligt Troja (2013) vara ett av de mest centrala verktygen. Att skriva fältanteckningar handlar om att förvandla en händelse till en redovisning som finns nerskriven till pappers och som på så sätt kan bedömas om och om igen. Den upprepade läsningen av fältanteckningarna är en mycket viktig del av analysarbetet. (Fangen, 2005).

Det är viktigt att komma ihåg att observationsanteckningarna ändå bara kommer att representera en liten del av allt som observatören minns från fältet. Observatören kommer att minnas mycket mer tack vara det som finns nerskrivet. (Fangen, 2005). Denscombe (2018) menar att det är viktigt att fältanteckningarna görs så snabbt som möjligt efter observationen för att på så sätt vara så sanningsenliga som möjlig. Forskaren glömmer annars snabbt bort detaljer. Jag valde att skriva ner direkt då jag observerade någonting av värde, ifall situationen inte möjliggjorde att jag antecknade gjorde jag det efteråt under rasten.

En av de största utmaningarna med att föra fältanteckningar under observationerna är att strukturera upp anteckningarna på ett bra sätt (Troja, 2012). Den största gropan man kan falla i är enligt Fangen (2005) att forskaren försöker skriva ner allt i detalj i anteckningarna. Istället ska forskare skriva ner stickord och kortare information för att sedan kunna minnas tillbaka. Det utmärkande för observationer blir därför att fältanteckningarna aldrig är rena fakta utan de är i princip redan tolkade en gång då det skrivs ner.

Jag valde därför att enbart skriva ner lektionens program och vilka metoder läraren använde sig av, efterhand blev anteckningarna färre då läraren upprepade sina olika

moment och jag kunde då fokusera mer på att enbart observera. Lektionerna skilde sig rätt mycket åt, till exempel var gymnastiklektionerna uppbyggda på ett helt annat sätt än religionslektionerna. Det gjorde att det stundvisst kunde vara svårt att på ett naturligt sätt föra fältanteckningar. Jag valde då att istället anteckna efteråt. Efter varje dag gick jag igenom mina anteckningar och fyllde på med beskrivningar av vad som hänt, vilka elever som deltagit i de olika programmen samt vilken inställning eleverna haft till de olika momenten. Jag funderade även kring vilket syfte leken hade haft. Troja (2013) skriver att det ofta tar tid för att hitta det bästa sättet att föra anteckningar på och att det gäller för observatören att pröva sig fram till vad som fungerar för hen.

För att kunna läsa av och tolka fältanteckningarna behöver de koda. Det handlar om att plocka ut det väsentliga och koda det forskaren plockar ut. (Troja, 2012). Det första som koda och kategoriseras är människor, platser, aktiviteter eller teman (Fangen, 2005). Jag har valt att börja med aktiviteter. Jag har därför delat in materialet i lekaktiviteter och inte lekaktiviteter. Jag har därefter valt att dela in lekaktiviteterna i kategorier utgående från hur många som deltar i leken. Kategorierna är *ensamlek*, *2-5 personers lek*, *gemensam lek*. De olika lekarna analyserades sedan utgående från vad deras lärandemål var, vilket syfte leken hade och elevernas inställning till leken. Utgående från dessa kategorier tolkade jag sedan materialet i relation till mina forskningsfrågor. Det är nödvändigt att koda och kategorisera det insamlade data för att kunna återvända till det de ställen i materialet som är speciellt intressanta (Denscombe, 2018).

I samband med analysen är det viktigt att inte enbart fokusera på fältanteckningarna menar Fangen (2005). Att enbart återge vad som händer under observationerna har inget större vetenskapligt värde utan det som sker behöver ses i ett större sammanhang. Jag relaterar därför mina observationer till den teori jag beskrivit i kapitel 3.

4.7 Tillförlitlighet, trovärdighet och etiska aspekter

Jag redogör här för hur tillförlitligheten och trovärdigheten säkras i min forskning samt vilka etiska aspekter jag har tagit ställning till i samband med observationerna och analysarbetet.

4.7.1 Tillförlitlighet

Tillförlitlighet i observationsstudier handlar om hur observationen är genomförd och hur sannolika resultaten är (Hammar Chiriack & Einarsson, 2013). Det handlar hur

forskningsresultatet skulle vara likadant ifall någon annan gjort samma forskning (Alvehus, 2013).

Fangen (2005) skriver att tillförlitligheten i deltagande observationer fram för allt handlar om ifall en annan forskare under samma tidpunkt skulle ha sett, hört och upplevt samma saker och på så sätt kommit till samma slutsatser. Fangen (2005) menar att det är en omöjlighet eftersom de sociala situationerna kan upplevas väldigt olika beroende av forskarens tidigare erfarenheter. Fangen menar att utgångspunkten i deltagande observationer istället ska vara huruvida en oberoende observatör skulle kunna omkullkasta det resultat som nås i forskningen genom att genomföra en likande studie i samma miljö och tidpunkt.

För att säkerställa en god tillförlitlighet i deltagande observationer behöver därför forskaren noggrant redogöra för hur hen kommit fram till resultatet. Det gör forskaren genom att visa vilka observationer som utgör grunden för de tolkningar forskaren gjort och relaterar det till de begrepp och teorier forskaren använder sig av. (Fangen, 2005). Jag har därför valt att i resultatdelen tydligt redogöra vad jag kommit fram till och hur jag kommit fram till det resultatet. Jag relaterar mitt resultat till de teorier jag tidigare redogjort för. På så sätt ökar jag tillförlitligheten i min forskning.

Troja (2012) skriver att det också är viktigt att vara medveten om sin egen kunskap i samband med att observationer tolkas. Troja menar att forskaren många gånger har fördjupade kunskaper inom det område hen forskar inom, vilket gör att forskaren kommer att tolka resultatet på ett sätt jämfört med en forskare som saknar de kunskaperna.

4.7.2 Trovärdighet

Trovärdighet handlar om att forskningen undersöker det som forskningen avser att mäta. Det handlar om att den undersökningsmetod som forskaren valt att använda sig av kommer att stöda forskaren i att hitta svaren på hans forskningsfrågor (Trost, 2010). Den kvalitativa forskningens trovärdighet är inte möjlig att bedöma på samma sätt som den kvantitativa forskningens trovärdighet. Det beror på att den kvalitativa forskningen sällan är upprepningsbar eftersom det är så gott som omöjligt att återskapa en likadan social situation. (Denscombe, 2018). Inom kvalitativ forskning delas trovärdigheten ofta istället in i tre olika former av validitet. Det är kommunikativ validitet, hantverksvaliditet och pragmatisk validitet. (Alvehus, 2013).

Kommunikativ validitet handlar om att kontrollera trovärdigheten av de tolkningar som forskaren gjort genom att diskutera tolkningen med andra. Det kan då vara att tolkningen diskuteras i relation till teorin, att tolkningen diskuteras tillsammans med andra forskare eller att tolkningen diskuteras med personer utanför ämnet. Av dessa olika sätt menar Fangen att två första är att föredra. (Fangen, 2005). Jag har i min forskning valt att använda mig av kommunikativ validitet genom att jag diskuterar de svar jag kommit fram till i relation till teorin. Jag har även diskuterat mina resultat och tolkningar tillsammans med min handledare och mina medstudenter vilket höjer forskningens validitet. Fangen (2005) skriver vidare att inga av de här sätten ensamma kan säkra en god trovärdighet utan forskningen behöver även stöd av den pragmatiska validiteten och hantverksvaliditeten.

Hantverksvaliditet handlar om att arbetet bygger på ett metodiskt arbetssätt. Forskningen bygger på datainsamlingar och analyser. Där analyserna bearbetas och ifrågasätts utgående från dess rimlighet. Hantverksvaliditet handlar också om att arbetet bygger på teoretiska antaganden som problematiseras från flera olika synvinklar. Hantverksvaliditeten är något som ska finnas med genomgående i hela forskningen. (Alvehus, 2013). Jag relaterar mina forskningsfrågor till teorin och sedan bygger jag vidare med deltagande observationer för att få en bild av hur verkligheten ser ut. Därefter jämför jag min teori och mitt resultat från observationerna och analyserar det. Vilket resulterar i en hantverksvaliditet.

Pragmatisk validitet handlar om att resultaten i forskningen kommer att kunna påverka och bidra till en förändring i samhället (Alvehus, 2013). Forskningen behöver alltså ha en allmän nytta. Fangen (2005) skriver att det till exempel kan handla om att skapa en ökad förståelse för ett fenomen, öka deltagarna insikter kring något eller att bidra till en förändring av en situation. Syftet med min forskning blir framförallt att öka insikten i hur leken kan användas som ett pedagogiskt redskap för att nå upp till olika lärandemål. Samt att visa på hur leken används ute på fältet för att på så sätt kunna bidra till förändring.

Fangen (2005) skriver att deltagande observationer ofta har en hög validitet eftersom forskaren hela tiden medvetet jobbar för att delta i de situationer som är av central betydelse för forskningen. Forskaren eftersträvar att smälta in i gruppen utan att påverka gruppen.

Trovärdigheten i forskningen förstärks av att forskaren är öppen med hur forskningen genomförts. Det kan forskaren göra genom att beskriva vilka val som gjorts och motivera dem i forskningen. (Troja, 2012). Jag har därför valt att motivera mitt val av metod för min undersökning och vilka etiska aspekter jag har övervägt i samband med det i kapitel 4. Troja (2012) skriver vidare att den viktigaste aspekten som visar på en hög trovärdighet är att forskaren relaterar sin forskning till annan relevant forskning. Jag har valt att först redogöra för olika teorier kring leken och leken som pedagogiskt redskap i kapitel 2. Jag relaterar sedan de teorierna till det resultat jag nått i kapitel 5. På så sätt stärker jag min undersöknings trovärdighet.

4.7.3 Etiska aspekter

Vid all typ av forskning är det viktigt att forskaren funderar över de etiska aspekterna. Det handlar om hur forskaren genomför sin forskning, hur mängden information hanteras och hur forskningen publiceras. (Hammar Chiriac & Einarsson, 2013).

Observation som forskningsmetod kräver flera etiska överväganden. Den största utmaningen är att forskaren oftast deltar som en ”gäst” i en situation forskaren sedan ska rapportera om. (Troja, 2012). Jag har dessutom valt att använda mig av delvist dolda observationer vilket gör att de etiska övervägandena blir ännu viktigare.

Troja (2012) skriver att dolda observationer i grunden strider mot den etiska principen att personen ska vara medveten om att forskning bedrivs och ha en möjlighet att dra sig ur ifall hen så önskar. Undantag för det är offentliga miljöer där det är möjligt att bedriva forskning utan att informera om det. Det kan till och med vara så gott som omöjligt att informera alla berörda i en offentlig miljö. Troja menar också att det stundvisst kan vara svårt att dra gränsen för vad som är en offentlig miljö och vad som är en privat miljö. Enligt *Lag om grundläggande utbildning* 19 paragraf är undervisningen i Finland offentlig så länge den följer den nationella läroplanen. Lagen understryker att offentligheten kan begränsas för att exempelvis trygga elevernas säkerhet. (Lag om grundläggande utbildning, 1998). Alvehus (2013) skriver att det trots det lagliga stödet ändå är viktigt att överväga vilken typ av information man ger ut.

Jag med stöd av lagen valde jag därför att genomföra dolda observationer eftersom jag enbart var intresserad av lärarens pedagogiska tillvägagångssätt i klassrummet. Jag hade en misstanke om att läraren medveten om vad jag observerar kommer hen att

förändra sin undervisning så att min forskning gynnas. Jag övervägde därför att nyttan är större än skadan av att genomföra observationen. Vilket kunde ha påverkat resultatet och minskat trovärdigheten för min undersökning. Jag var heller inte intresserad av lärare som privat person utan som tjänsteman och vilka verktyg hen använde sig av i sin vardag på jobbet. Jag var inte intresserad av personlig information om eleverna så som eventuella svårigheter, personuppgifter eller liknade. Jag var intresserad av att se hur gruppen reagerar på lek som arbetssätt men inte på individnivå. Min forskning utgjorde på så sätt heller inget hot mot dem. Jag skulle ha behövt ompröva mina överväganden ifall jag hade spelat in eller filmat klassrumssituationerna.

För att skolorna inte ska gå att spår har jag även valt att använda fiktiva namn för de olika skolorna. Jag valde att namnge skolorna för att på så sätt kunna visa på skillnader och likheter i mitt forskningsresultat. Genom att skolorna fått olika namn är det även lättare att jämföra resultaten. Skolorna är namngivna enligt följande Skola A, Skola B, Skola C1 och Skola C2.

5 Resultat

I detta kapitel redogörs för undersökningens resultat. Inledningsvis redogörs det för resultaten för den första frågan kring hur leken används som pedagogiskt redskap. Därefter redogörs det för resultaten för den andra forskningsfrågan kring vilken roll leken har i klassrummet.

5.1 Leken som pedagogiskt redskap

Under mina observationer har jag iakttagit att det förekommer lek i samtliga klassrum men på väldigt olika sätt. Jag har därför valt att skilja mellan lek som en del av den planerade undervisningen och lek som en del av den spontana undervisningen. Jag har även valt att observera i vilka olika läroämnen leken förekommer och om det råder skillnader mellan olika läroämnen. I min undersökning har jag valt att inte observera under gymnastiklektionerna. De olika lekarna som nämns beskrivs noggrannare i bilaga 1.

5.1.1 Leken som en del av den planerade undervisningen

I alla observerade klasser ingår leken som en del av den planerade undervisningen. Mängden planerad lek skiljer sig mycket mellan de olika klasserna (tabell 1). Under de veckor jag observerat förekom det mest lek i Skola A, där lekte eleverna 12 gånger under fyra veckor. I jämförelse med Skola B och Skola C1 där det eleverna under två veckor lekte en gång.

Tabell 1|Lektid i klasserna under observationerna

	OBSERVATIONSTID	TOTAL LEKTID	PLANERAD LEKTID	ANTAL LEKAR
SKOLA A	64 timmar (3840 minuter)	200 minuter	200 minuter	12
SKOLA B	34 timmar (2040 minuter)	20 minuter	20 minuter	1
SKOLA C1	34 timmar (2040 minuter)	65 minuter	45 minuter	1
SKOLA C2	34 timmar (2040 minuter)	45 minuter	45 minuter	4

Utgående från observationerna finns det ingen tydlig skillnad mellan de olika årskurserna vad gäller mängden tid som läggs på lek. I Skola B som är en sammanslagen klass med åk 3–4 leks det minst både vad gäller tid och antal gånger. Klasserna Skola A och Skola C2 leker flest gånger under två veckor. De klasser som består av en årskurs leker fler lekar. Det kan bero på att det är enklare för klassläraren att planera olika lekar då hela klassen jobbar med samma tema jämfört med en årskursblandad klass där temat varierar mellan de olika klasserna.

I Skola A förekommer det mycket planerad lek. Klassen leker någonting så gott som dagligen. Klassen jobbar mycket utgående från ett kooperativt tankesätt vilket syns i mängden lek. Det är speciellt synligt inom omgivningsläran. Klassläraren använder lek som ett sätt att befästa kunskap på hos eleverna. Klassläraren presenterar ett tema för klassen antingen genom att berätta, läsa eller visa film. Eleverna repeterar sedan nya begrepp och fenomen genom lek. Leken fungerar också som läxförhör då eleverna genom att delta i leken visar på sina kunskaper. Klassläraren följer då noggrant med vilka elever som deltar i vilka situationer för att utgående från det kunna bedöma hur väl eleverna lärt sig det som behandlats.

I klassen Skola A jobbar klassläraren nästan dagligen med olika gruppstärkande övningar och utvecklande av den sociala kompetensen hos eleverna. Det sker på olika sätt. Under den tid jag observerat klassen förekommer det lek relaterad till de sociala kompetenserna under tre tillfällen. Det handlar då om att eleverna övar grundläggande sociala färdigheter som att se varandra i ögonen, att hälsa på varandra och att kunna sitta eller stå bredvid vem som helst i klassen. De gruppstärkande övningarna kan till exempel vara leken *inre och yttre cirkel* där eleverna står i två cirklar och tittar på varandra. Läraren ställer sedan en fråga och eleverna ska hälsa på den elev de står mittemot och svara på frågan. Efter att eleverna svarat flyttar sig yttrecirkeln ett steg mot vänster, så att alla står framför en ny klasskamrat. En noggrannare beskrivning av leken finns i bilaga 1. De olika övningarna av social kompetens bygger på att eleverna kommunicera med varandra. Kommunikationen i lekarna bygger på såväl tal som kroppsspråk. Språket fungerar som ett socialt verktyg där eleverna genom kommunikation med varandra utvecklar sitt tänkande.

Skola A jobbar även med ett arbetssätt som klassen kallar *Grej-of-the-week*. Det går ut på att läraren hittat på en ledtråd till ett aktuellt tema i klassen. Eleverna får sedan som uppgift att ta reda på vad det kan vara. Principen kan liknas vid gåtor. Efter varje ledtråd kommer vad klassläraren kallar en mikrolektion. En mikrolektion handlar om att eleverna under en kort tidsperiod får ta del av en stor mängd fakta. Det kan till exempel ske genom att eleverna under två minuter, intensivt får höra om ett ämne. Eleverna får därefter skriva ner i sitt grej-of-the-week häfte delar av informationen som just presenterats. Det hela blir lite av en tävling mellan eleverna, om vem som lyckas knäcka ledtråden. Arbetssättet hittas även i Skola C. Där har klassläraren i Skola C2 valt att använda arbetssättet i religionsundervisningen för att introducera följande lektion. Eleverna skriver då inte ner någonting i häfte. I Skola C har alla elever möjlighet att delta i *Grej-of-the-week*. En av lärarna i kollegiet sätter upp ledtrådar under veckan och avslutar på fredagen med att under en rast gå igenom svaren till ledtrådarna och hålla en mikrolektion kring ämnet. Ingen av eleverna i de klasser jag observerat i Skola C deltar i dessa mikrolektioner.

I Skola B förekommer det minst lek. Den lek som observeras under veckorna är i form av bordsspel. Eleverna får ett A4-papper med ett 8x8-rutsystem. Eleverna ska sedan kasta tärning och multiplicera tärningskastet med varandra. Den produkt eleverna får ska sedan eleverna färga i rutsystemet. Den elev som först lyckas få fyra rutor färgade antingen lodrätt, vågrätt eller diagonalt vinner. Aktiviteten är planerad av klassläraren. Kommunikationen mellan eleverna handlar mest om vems tur det är och vem som kommer att vinna. Ibland hörs det en del frustrerande suckar från eleverna då någon klasskamrat alltid lyckas hitta tomma rutor att färga men inte den andra klasskameran.

I Skola C skiljer sig de olika klasserna åt. De jobbar på helt olika sätt. I Skola C1 förekommer det under veckorna ingen lek förutom den sista lektionen jag observerar klassen. Då har klassen utomhusmatematik och spelar en variant av Afrikas stjärna utomhus. Klassen är indelad i grupper om tre till fyra elever som spelar tillsammans. Reglerna följer långt samma principer som bordsspelet men istället för spelplan använder klasslärarna sig av gården. Eleverna är engagerade och leker ivrigt. Målet med lektionen är att öva samarbete och att följa regler. Eleverna kommunicerar här mycket med varandra främst genom prat. Eleverna funderar både på praktiska frågor kring leken men även på ämnen som är helt bortom leken till exempel vad de ska göra

efter skolan. Det förekommer även en del kommunikation genom kroppsspråk då eleverna uttrycker missnöje eller glädje beroende på hur det går för dem i leken.

I Skola C2 finns det flera moment av planerad lek under veckorna. Klassläraren har planerat in lek i läroämnena omgivningslära och religion. Det handlar om en tipsrunda där eleverna ska söka reda på olika frågor i klassen och svara på dem med hjälp av en svarsblankett. Målet med aktiviteten är att repetera det som behandlats under lektionen och klassläraren kan även på så sätt utvärdera lektionen. Den andra lekformen som förekommer i klassen är bingo. Varje elev har blivit tilldelad en bingobricka med olika påståenden. Eleverna ska sedan gå runt i klassen och samla namn till bingobrickan genom att hitta någon klasskamrat som påståendet stämmer in på. Den elevens namn skriv sedan in på bingobrickan i rätt ruta. Leken fungerade som inledning på lektionen där eleverna får bekanta sig med lektionens tema utan att eleverna är medvetna om det. Den tredje formen av lek är en värderingsövning där eleverna ska ställa sig på en linje utgående från vad de tycker. Ena ändan av linjen står för ja och den andra ändan av linjen står för nej. Eleverna kan sedan ställa sig var de vill på linjen. Målet med leken är att få eleverna att tänka till och reflektera över det som behandlats under lektionen. Det är tydligt att kommunikationen mellan eleverna och mellan lärare och elev är viktig för klassläraren. Eleverna diskuterar gärna men helst med bästa kompis. Det är läraren medveten om och försöker jobba på till exempel genom bingo där målet är att eleverna ska kommunicera med så många som möjligt i klassen.

5.1.2 Leken som en del av den spontana undervisningen

Under mina observationer har jag endast i två fall observerat spontan lek i klassrummet. Båda situationerna utspelade sig i Skola C1. I den ena situationen fungerade leken som utfyllnad av lektionen. Den planerade lektionen var färdig och det fanns ännu 10 minuter kvar av modersmålslektionen. Klasslärarna väljer då att använda tiden till att leka ”*Hänga gubbe*”. Eleverna är ivriga över att få leka. Den andra situationen utspelade sig i samband med att klassen väntade på att gymnastiksalen skulle bli ledig. Istället för att eleverna skulle stå på kö och vänta lekte klassen *Trasiga telefonen*. Syftet var främst att lugna ner klassen så att det inte blev bråk i ledet.

I de övriga klasserna förekom det ingen spontan lek. Eleverna lekte egna små lekar under lektionerna som inte observerades av klassläraren. Jag har valt att inte ta med

den här lekformen eftersom den inte följer kraven på min definition av lek i den här undersökningen. Det innebär inte att leken i sig inte var värdefull eller kunde innehålla lärande.

Det är rätt tydligt att somliga former av lek förekommer mer i de undersökta skolorna än andra. Det gäller för både den planerade leken och den spontana leken. I de klassrum jag observerat förekommer det ingen låtsaslek alls, eleverna leker en del låtsaslek på rasterna men det behandlas inte i den här studien. Det samma gäller lagsporter som främst förekommer under gymnastiktimmarna och således heller inte räknas med i den här undersökningen. Däremot leker klasserna en hel del olika lekar som kan kategoriseras som spel till exempel tipsrundor, bingo och fyra i rad, eftersom det finns tydliga moment av tävling. Rollekar förekommer inte under mina observationer men läraren i skola A berättar om att de tidigare jobbat med roller men att hen ännu inte gjort det under det pågående läsåret.

5.1.3 Leken i de olika läroämnena

I de undersökta klasserna används leken främst som ett sätt att stärka och stöda elevernas sociala kompetenser. Leken blir ett sätt för klasslärarna att integrera de mångsidiga kompetenserna ur läroplanen i undervisningen. Det gäller framförallt kompetenserna: *Kompetens 1 förmåga att tänka och lära sig*, *Kompetens 2 kulturell och kommunikativ kompetens* samt *kompetens 3 Vardagskompetenser*. I tre av fyra klasser (klasserna Skola A, Skola C1, skola C2) används leken som ett sätt att stärka elevernas sociala kompetenser. I Skola B jobbar klassläraren inte med de sociala kompetenserna under tiden jag observerar undervisningen.

Leken förekommer även i de mer läsbetonade läroämnena så som omgivningslära och religion. Både i Skola A och Skola C2 används leken flitigt som en del av den planerade undervisningen i omgivningslära och religion. I Skola A handlar det främst om att befästa kunskaper hos eleverna. Genom leken övar eleverna på bondgårdsdjurens namn. I Skola C2 används leken främst för att få eleverna själva att reflektera över det som behandlats under lektionerna.

I matematiken spelar klasserna främst olika spel, som kan ses som lek. I skola B jobbar klassläraren med tabellerna genom tabellspel och i skola C1 jobbar klasslärarna med de grundläggande räknefärdigheterna genom utomhusspel.

Leken används endast av en klass i modersmål, Skola A. Det handlar då om att eleverna skriver sagor tillsammans med sina vänelever. Eleverna har en spelplan att utgå från där de genom att kasta en tärning och utgående från vad tärningen visar får reda på sagans huvudkaraktär, miljö, vapen och fiende. Eleverna ska sedan själva skriva sagan tillsammans. I Skola A används leken även i nybörjarfinskan för att få eleverna intresserade av språket och dess ord.

5.2 Lekens funktion i klassrummet

De flesta lekar som lektes i de olika klassrummen var planerad. Det innebär att klassläraren har en motivering till varför klassen leker. Läraren har alltså sett över vilka olika metoder hen kunde använda sig av för att eleverna ska uppnå ett specifikt lärande och sedan valt att använda leken som metod. Det innebär att klassläraren gjort ett pedagogisk övervägande kring vilken metod som är lämpligast och utgående från det valt att använda sig av lek.

Totalt har jag observerat 14 leksituationer under 12 veckor. Två av dessa leksituationer var spontana. Det utesluter inte att leksituationerna skulle sakna pedagogiskt värde utan de bygger på ett snabbt agerande där de pedagogiska övervägandena måste ske för att förebygga exempelvis kaos eller bråk. 12 av situationerna hade klasslärarna på förhand planerat och strukturerat upp.

Lek har olika funktioner och roller i klassrummet beroende på hur den används. Utgående från mina observationer har jag valt att dela in lekens funktioner i följande kategorier *Att befästa kunskap, att utvärdera, att introducera och reflektera* samt *sociala kompetenser*. Jag beskriver de olika kategorierna mer i styckena 5.2.1–5.2.4. Kategorierna är på inget sätt statiska och flera av lekarna passar in under flera av kategorierna, beroende på hur de tolkas.

5.2.1 Att befästa kunskap

Att befästa kunskap handlar om att eleverna lär sig det som behandlas under lektionerna på ett sådant sätt att det sparas. Utgående från de observationer som gjort använder flera av klasslärarna leken som ett sätt att befästa olika kunskapsområden.

I Skola A jobbar läraren med metoden *Fråga, fråga, byt*. Det går ut på att läraren använder sig av kort, där det på ena sidan står en fråga och på andra sidan finns svaret till frågan. Eleverna ska sedan gå runt och fråga varandra. Svarar båda rätt på frågorna får de byta kort. Svarade någon av eleverna fel eller ingen av eleverna svarar rätt byter

eleverna inte kort. Klassläraren i Skola A använder metoden både för att befästa bondgårdsdjurens namn på svenska men också i finskaundervisningen för att eleverna ska lära sig nya ord.

Att lära sig multiplikationstabellerna är för de flesta barn lite kämpigt. I Skola B använder sig därför klassläraren av multiplikationsspel som ett komplement till den övriga undervisningen. Det innebär att eleverna på ett lekfullt sätt övar på multiplikationstabellerna utan att de fullt ut är medvetna om det.

5.2.2 Att utvärdera

Utvärdering handlar om att följa upp att eleverna lärt sig det som förväntas. Det är ett sätt att följa med att eleverna når de kunskapskrav som ställs på eleverna, men utvärderingen ger också klassläraren en bild av hur bra hen lyckats i sitt arbete. Den mest traditionella utvärderingsformen är prov.

I Skola C2 jobbar läraren istället för prov med vad hen kallar för tipsrundor. Tipsrundorna kan liknas med en orientering i klassrummet där varje kontroll innehåller en fråga som eleverna svarar på i en svarsblankett. Klassläraren i Skola C2 använder sig av tipsrundorna för att utvärdera lektionerna. Det blir ett sätt för klassläraren att följa upp vad eleverna lärt sig under lektionerna och vad som ännu behöver repeteras under nästa lektion.

De övriga klasserna jag observerat använder inte leken som ett sätt att utvärdera kunskaper på. Den utvärdering som sker i samband med leken är alltid en bonus.

5.2.3 Att introducera och reflektera

Att använda lek som introduktion handlar främst om att använda leken som ett sätt att inspirera eleverna till det som ska behandlas. Introduktionen blir ett sätt för läraren att ta reda på elevernas förkunskaper om ett specifikt ämne eller tema. Reflektion i sin tur handlar om att få eleverna att tänka till kring olika frågor. Det kan också handla om att eleverna får en förståelse för att människor tänker olika.

Reflektion är någonting Skola C2 arbetar med under observationstillfällena. Klassen arbetar kring värdefrågor där eleverna får ta ställning till olika påståenden som de sedan funderar på vad de tänker om de olika påståendena. Klassen jobbar just då med klimatet som tema. Läraren säger sedan olika påståenden som till exempel ”*Jag kan påverka klimatförändringen*”. Eleverna ska sedan fundera och ställa sig längs en linje

enligt vad de tycker. I Skola 1 jobbar klassläraren med likande övningar men diskussionen tog inte fart på samma sätt, eleverna konstaterade mer att de tycker olika eller lika.

I Skola C2 använder läraren även leken som introduktion till ett nytt tema. Det sker i form av bingospel, där eleverna ska hitta någon klasskamrat som påståendet stämde på. Eleven skulle därefter skriva in den elevens namn i bingorutan. Genom leken börjar eleverna fundera kring de frågor som skulle behandlas under lektionen och var färdigt förberedd.

Arbetet med *grej-of-the-week* är också en form av introduktion till ett ämne. Risker med arbetet är att eleverna inte kommer på vad ledtråden är eller kommer på ett annat svar än det läraren förberett och på så vis inte är förberedd. Tanken bakom *grej-of-the-week* är att inspirera eleverna till nya fenomen och få eleverna att inse att det finns kunskap i allt möjligt.

5.2.4 Att öka de sociala kompetenserna

De sociala kompetenserna utvecklas genom lek. I samtliga klasser förekommer det lek som en del av utvecklandet av de sociala kompetenserna. Ibland är huvudmålet att utveckla de sociala kompetenserna och ibland är huvudmålet ett annat men de sociala kompetenserna gynnas av det arbetssätt klassläraren valt att använda sig av.

I Skola A jobbar klassläraren medvetet med att stärka de sociala kompetenserna hos eleverna. Klassläraren jobbar därför mycket utgående från ett kooperativt tankesätt och många av hans arbetsmetoder är hämtade därifrån. Till exempel *inre- och yttrecirkeln* där målet är att eleverna ska öva på att se på varandra, ta i hand och att se på den person eleven talar med. De övriga arbetsmetoder hen använder sig av i Skola A ökar också den sociala kompetensen då leken automatiskt gör att eleverna måste kommunicera med varandra och ofta i stor grupp. Skola A skiljer sig därför ur mängden genom att klassläraren i den klassen så gott som alltid jobbar med hela klassen medan de övriga klasserna ofta jobbar i par eller grupper om tre till fyra elever.

I skola C1 använder klassläraren leken som utfyllnad då lektionsmaterialet tog slut. Klasslärarna lekte då *hänga gubbe* och *trasiga telefonen* med eleverna. Båda lekarna utvecklar de sociala kompetenserna hos eleverna eftersom de övar både turtagning och att lyssna in vad de andra säger. Det samma gäller för alla spel som jag mött på under mina observationer. Spelen har förutom att de övar ett specifikt ämnesområde

exempelvis multiplikationstabellerna också förmånen att utveckla de sociala kompetenserna, speciellt att vinna och förlora, turtagning och att jobba tillsammans med vem som helst.

5.3 Lärarens roll i leken

I samtliga skolor är det tydligt att det är läraren som är initiativtagaren bakom alla lekar. Det är klassläraren som bestämmer när leken ska lekas, vilka som är med och hur länge leken ska pågå. Klasslärarens är lekledaren. Eleverna ifrågasätter inte klasslärarens roll som lekledare. Klassläraren byter heller aldrig ut sin roll som lekledare utan går hellre ur leken än att själv gå med i det som eleverna gör.

Klasslärarna har planerat lekarna på förhand i 12 av 14 fall. Det innebär att läraren sett igenom vilka regler som gäller för leken och vilket material som behövs. I de två fallen där leken inte var planerad har klasslärarna ändå koll på situationen och lekarna är bekanta för läraren sedan innan. Även fast lekarna är spontana är det läraren som bestämmer och leder lekarna.

I flera av klasserna är klassläraren med och handleder de elever som är osäkra på vilka reglerna är i leken. Det syns i både Skola A, Skola C1 och Skola C2. Det som sedan skiljer klasslärarna i skola A och Skola C2 från de andra klasserna är att de lärarna även handleder de elever som behöver hjälp under leken. Klassläraren har alltså tagit ett steg tillbaka som lekledare och hjälper istället de elever som är i behov av differentiering.

Vid Skola B startar klassläraren upp leken och går sedan och sätter sig själv bakom ett bord. Där hen börjar sortera papper. Eleverna kommer sedan fram till klassläraren då de är klara med spelet och får nya uppgifter av klassläraren.

5.4 Elevernas roll i leken

I samtliga leksituationer var det eleverna som var de aktiva. Eleverna deltog i det som läraren har planerat. Elevernas intresse för att delta i lekarna skiljer sig inte åt mellan de olika skolorna.

Det märktes tydlig i Skola A att eleverna var vana vid olika lekmoment under lektionerna. Eleverna kände till alla moment som läraren presenterade vilket gjorde att leken kom igång snabbt. Det gällde för alla moment utom *tärningsagorna* då det var

nytt och eleverna därför behövde mera handledning i hur de skulle göra. I Skola A var leken *fråga, fråga* den populäraste som också engagerade alla elever. I början av min observationsperiod var det flera elever som endast ville fråga sina kamrater men efterhand då klassen övade började frågande gå bättre och bättre och de flesta elever gick fram till alla. För elevernas del är den största utmaningen att våga leka på finska, då flera elevers finska är mycket svag. Det resulterade i att leken inte löpte speciellt smidigt utan eleverna står mest stilla i hopp om att ingen ska komma fram till dem så att de inte behövde säga någonting. Det är således även tvivelaktigt om det upplevdes som lek av alla elever eftersom alla elever helt klart inte fann leken lustfylld. Eleverna hade inga direkta valmöjligheter heller annat än att gå till en elev som också var svag på finska så de kunde samarbeta och med största sannolikhet inte göra någonting. Leken i finskan är bekant för eleverna från tidigare. *Grej-of-the-week* var den lek som engagerade eleverna mest och fick eleverna inspirerade att söka kunskap.

Eleverna i Skola B blev glada då de fick spela spel under en matematiklektion även fast läraren berättade att de i spelet får öva på multiplikationstabellerna. Eleverna spelar fint tillsammans även om det förekommer en del fusk då någon elev kastade tärningen och inte kommer på vad produkten ska bli.

I skola C1 är eleverna främst förvånade över att de ska få leka *Hänga gubbe* och utbraster ”*va ska vi få göra hänga gubbe?*”. Eleverna är sedan aktivt med och försöker komma på vilka bokstäver de kan använda sig av. Eftersom leken sker i en sammansatt årskurs med 1-2 märks det tydligt att tvåorna har ett övertag. De kan bokstäverna bättre och vet till exempel att alla ord behöver vokaler så tvåorna inleder med att plocka in vokalerna i orden. Det resulterar i att tvåorna blir aningen frustrerade på ettorna då de säger vilken bokstav som helst som de kommer på. Trasiga telefonen fungerade som lek bra men eleverna hade lite svårt att följa reglerna. De vill gärna ändra på det läraren sagt med flit så att det blir någonting eleverna upplever som roligare än det läraren sagt. I utomhus Afrikas stjärna jobbar eleverna i grupper som tre till fyra elever. Det märktes en tydlig skillnad mellan grupperna. Vissa grupper jobbar fint, följer reglerna och delar på ansvaret. Medan de i andra grupper inte gick lika bra, speciellt en grupp bestående av tre pojkar har svårt att fokusera på uppgiften. De tycker att det finns så mycket annat spännande de hellre skulle göra än att fokusera på leken, som att bygga vattenbanor mellan vattenpöslarna.

I skola C2 är eleverna direkt med då läraren säger att de till näst ska leka en lek. Eleverna uttrycker att det ska bli roligt och stiger genast upp från sina stolar. Speciellt värderingsleken där de ska ställa sig på en linje enligt åsikt tycker eleverna i skola C2 är kul. I tipsrundan fokuserade eleverna mer på att hitta frågorna än att verkligen överväga vad de skulle svara. Det resulterade i att några elever i klassen enbart sprang runt och letade efter frågorna och sedan glömde bort att svara. De elever som sprang runt var ändå viktiga med att de var först färdiga med att hitta alla frågor. Det speciella med *Bingo* som klassen leker är att pojkarna i klassen är mycket ivrigare över leken än flickorna. Pojkarna går direkt runt och börjar fråga såväl de andra eleverna som de vuxna som finns i klassen den dagen, medan flickorna frågar flickorna och sedan blir passiva.

Generellt sett var eleverna intresserad och tyckte om de olika lekmomenten som erbjöds under lektionerna. Många gånger för att det skapa lite variation i undervisningen och eleverna fick möjlighet att röra på sig. Leken engagerade alltid majoriteten av eleverna i de olika klasserna.

6 Avslutande diskussion

I avhandlingens avslutande kapitel diskuteras undersökningens resultat i relation till tidigare forskning och teori. Därefter diskuteras metoden för undersökningen i relation till teorin. Avslutningsvis diskuteras förslag till fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Syftet med min undersökning var att få en inblick i hur leken används som ett pedagogiskt redskap i olika finlandssvenska skolor. Jag var intresserad av hur leken används och vem som inkluderas i leken.

Mina forskningsfrågor var

- Hur använder läraren leken som pedagogiskt redskap i klassrummet?
- Vilken funktion har leken i klassrummet?

6.1.1 Leken som ett pedagogiskt redskap

I samtliga klasser jag besökt förekommer det någon form av lek men skillnaderna mellan klasserna är rätt stora. I två av klasserna används leken regelbundet som en naturlig del av verksamheten och i de två andra klasserna förekommer det lek i mer begränsad utsträckning. Det är därför svårt att dra några generella linjer för hur leken används som pedagogiskt redskap i skolorna. Det beror också på att undersökningen är mycket begränsad. Mitt resultat kan ändå ge en fingervisning om att det råder stora variationer mellan klasserna i Svenskfinland.

Det finns heller inget tydligt mönster mellan skolorna utan det råder variationer inom skolorna. I skola C observerade jag två olika klasser men klasserna hade helt olika arbetssätt. Det visar på att det på ett allmänt plan är upp till läraren att besluta vilka arbetssätt hen väljer att använda. Det bekräftas av Fohlin, Moerkerken, Westman och Wilson (2018) som skriver att läraren alltid har tre egentliga utgångssätt att vilja mellan då hen bygger upp sin undervisning. Läraren kan utgå från en samarbetsinriktad undervisning eller en tävlingsinriktad undervisning eller sedan en individuell undervisning. I de klasser jag observerat är det rätt klart att Skola A och Skola C2 arbetar utgående från en samarbetsinriktad undervisning medan Skola B och Skola C använder sig främst av en individinriktad undervisning med inslag av tävling.

För att koppla tillbaka till de teorier kring lek jag redogjorde för i kapitel tre kan jag konstatera att Skola A och Skola C2 använder sig av ett kommunikationsteoretiskt arbetssätt. I de båda klasserna är kommunikationen en av grundpelarna. Arbetet i klasserna bygger på att barnen kan använda de sociala lekreglerna. Leken sker i samförstånd mellan eleverna och bygger på såväl ömsesidighet som turtagning. (Jensen, 2013) Läraren kan möta eleverna där de befinner sig både kunskapsmässigt och socialt. Det leder till att läraren kan stöda de elever som behöver hjälp med de sociala kompetenserna. Eleverna behöver dagligen få öva på att fungera socialt eftersom de sociala färdigheterna kan liknas med andra färdigheter eleverna behöver öva sig på för att bemästra. Det gäller till exempel färdigheter som att räkna och skriva som eleverna övar på dagligen i skolan (Kagan & Stenlev, 2018). Kanske är det också därför Skola C1 inte lyckas helt med att genomföra sin lek och fånga alla elevers intresse, eftersom några av eleverna ännu inte besitter de sociala kompetenserna som krävs för att kunna leka tillsammans och följa regler i en större gemensam lek. De eleverna skulle behöva få handledning av läraren för att kunna fungera socialt i gruppen.

Samtliga klasser lyckas på ett eller annat sätt förena leken med lärande under mina observationer även om det sker i olika stor utsträckning. I leken övas främst kunskaper som kunde ha övats på mer traditionella sätt ifall lärarna så önskat. Det visar på att lärarna har en förståelse för att leken kan utnyttjas som ett pedagogiskt redskap. Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2014) skriver att genom att förena leken och lärandet kan pedagogen (i de här fallen klassläraren) möta eleverna där de befinner sig kunskapsmässigt och bygga vidare undervisning på ett sätt som stöder barnen på ett positivt sätt. I de olika klasserna används leken bland annat för att träna multiplikationstabellerna (skola B) och att öva på djurnamn (Skola A).

I de flesta fall används leken medvetet som pedagogiskt redskap men det förekommer även oplanerad lek i en av klasserna (skola C1). Lekens uppgift är då framförallt att fördriva tiden men leken har trots det ett visst pedagogiskt värde då klassen samtidigt övar på bokstäverna och på att samarbeta.

På ett allmänt plan visar undersökningsresultatet även på att det i sammanslagna klasser leks mindre än i klasser bestående av en årskurs. Någon direkt orsak till det såg jag inte under mina observationer. Resultatet i sig var också lite överraskande då det

enligt Sundell (2002) är svårt att undervisa enligt en traditionell katederundervisning i sammanslagna klasser. Det skulle leda till att läraren fungerar mer som handledare och uppmuntrare än som kunskapsförmedlare. Det kräver att läraren har en mer flexibel kunskapssyn vilket inte syntes speciellt tydligt i de klasser jag observerade. Klasslärarna i de klasserna hade en något äldre syn på leken och såg det som en avskild del av undervisningen. Det märktes tydligt då jag frågade klasslärarna om lek i skolan. En av klasslärarna uttryckte då att ” leka kan de göra på rasterna och gympan, de är ju ändå här för att lära sig inte leka”.

Johansson och Pramling Samuelsson (2010) menar att klasslärarna kan påverka barnen mot ett önskat mål genom att använda leken. Det syns tydligt speciellt i Skola C2 där klassläraren medvetet jobbar med att få barnen att reflektera och fundera kring olika frågor i religionen. Eleverna har möjlighet att fundera själva på vad som är rätt och fel och sedan diskutera de olika alternativen i klassen. Ibland önskade någon ändra åsikt efter diskussionen men det var alltid okej att fortsätta stå på den plats eleven valt från början. Att utmana elevernas tänkande på ett sätt som ställer eleverna utanför deras egna trygghetszon kan liknas med Vygotskijs proximala utvecklingszoner. Lindqvist (2002) skriver nämligen att barnen till exempel har lättare att lära sig abstrakta begrepp genom lek. I leken har de övat på att använda sig av symboler, den färdigheten kan de sedan tillämpa utanför leken för att lära sig nya begrepp.

Mitt resultat ger en antydning om att leken skulle minska ju äldre eleverna blir. Det är i sig en naturlig utveckling sett till den finska läroplanen. Läroplanen i Finland betonar att leken ska användas som ett pedagogiskt redskap i de lägre årskurserna och sedan successivt minska för att ge utrymme för andra former av lärande (Utbildningsstyrelsen, 2014). Sett till de olika läroämnena förekommer det mest lek i de traditionella läsåmnena så som omgivningslära och religion. Det förekom även lite lek i modersmålet medan jag i finskan och matematiken observerade totalt en lek.

Tabell 2 Antal lek per läroämne i de olika skolorna

	SKOLA A	SKOLA B	SKOLA C1	SKOLA C2
MODERSMÅL	1		1	
OMGIVNINGSLÄRA	2			2
FINSKA	1			
MATEMATIK		1		

Utgående från läroplanen ska leken användas som pedagogisk metod i modersmål, finska, matematik, omgivningslära och religion. Inom bildkonsten och musiken ska läraren använda sig av lekfulla arbetssätt. (Utbildningsstyrelsen, 2014). Jag kan därför konstatera att lärarna använder sig av de metoder som läroplanen förespråkar.

6.1.2 Lekens funktion i klassrummet

Under mina observationer förekom det enbart lek som hade ett syfte i klassrummet. De huvudsakliga syftena med leken var att befästa kunskap, utvärdera, introducera och reflektera samt att stärka de sociala kompetenserna hos eleverna.

Att öka de sociala kompetenserna genom lek var det vanligaste syftet med leken. Genom leken övade klasserna på bland annat turtagning, att vinna och förlora och att kunna kommunicera med alla som var en del av leken. Jensen (2013) har skrivit mycket om vikten av att eleverna förstår de sociala lekreglerna, gör inte eleverna det fungerar inte leken.

Leken är ett bra redskap att använda för att försätta eleverna i situationer där de ser vikten och behovet av att kunna kommunicera med alla. Genom leken utsätts eleverna för situationer där de tvingas kommunicera och ta hänsyn till andra (Kagan & Stenlev, 2018). Det var något som syntes tydligt i Skola A och Skola C2 där lärarna medvetet hade gjort uppgifter som gjorde att eleverna var tvungna att diskutera med fler än sina bästa kompisar, speciellt bingo i Skola C2 hade den effekten och likaså leken *Fråga, fråga, byt* i Skola A. Det märktes också en allmän skillnad mellan klasserna i kommunikationen i klassrummet. I skola A och C2 diskuterade eleverna generellt mer än vad de gjorde i Skola B och C1.

En fördel med att eleverna diskuterar med varandra är att varje elev har olika förutsättningar och erfarenheter. Det innebär att eleverna kan bygga vidare på varandras tankar utgående från sina egna erfarenheter. (Fohlin, Moerkerken, Westman, & Wilson, 2018). Kommunikationen mellan eleverna stöder alltså varje elevs individuella lärande. Det är något som syns tydligt i leken *fråga, fråga, byt* där eleverna ibland har svårt att hålla sig till sitt eget kort. De vill gärna hjälpa sina klasskamrater att komma vidare. Det i sin tur leder till att gruppen får öva på att hålla sig till de regler som finns för leken.

Leken användes också för att befästa kunskaper i tre av klasserna (Skola A, Skola B och Skola C2). Under mina observationer användes leken främst för att befästa kunskaper som kräver upprepad övning så som multiplikationstabellerna och inläring av nya ord. Att befästa kunskaper genom lek gör att den enskilda eleven går igenom innehållet flera gånger under lekens gång. På så sätt formulerar eleven innehållet flera gånger och kan på så sätt behandla det på olika sätt. (Kagan & Stenlev, 2018). Det sker speciellt i samband med lekar som *Fråga, fråga, byt* och spel. Eleverna kan genom de aktiviteterna summera sina egna tankar tillsammans med en annan elev och på så sätt få en större förståelse. Eleverna ges möjlighet att lära med hela kroppen.

Läroplanen ställer idag krav på att utvärderingen ska ske på ett mångsidigt och varierat sätt (Utbildningsstyrelsen, 2014). Det innebär att leken kan användas som ett alternativ till utvärdering eller som ett komplement till utvärderingen. Det gör klassläraren i Skola C2, hen har tipsrundor där eleverna får röra på sig samtidigt som de svarar på olika frågor kring det temat som behandlas under lektionen eller de senaste lektionerna. Tipsrundorna kan ses som lek, eftersom eleverna tycker de är roliga och de glatt genomför dem. Smith (2010) skriver att allt eleverna njuter av kan ses som lek och lärande handlar inte om att läraren har gjort de snyggaste uppgiftspappren utan om att möta eleverna där de befinner sig.

Under mina observationer användes leken även som introduktion och reflektion kring olika teman i de olika klasserna, främst i Skola C2 och Skola A. Syftet med de lekarna var främst att eleverna på ett eller annat sätt lyckas utveckla sitt tänkande. Lekarna möjliggör individuellt tänkande och diskussion med andra elever vilket leder eleverna in på nya tankebanor. (Kagan & Stenlev, 2018).

I läroplanen nämns leken som ett arbetssätt läraren kan och ska använda sig av vid utvecklandet av de mångsidiga kompetenserna hos eleverna. (Utbildningsstyrelsen, 2014). Under mina observationer används leken främst till att befästa olika ämneskunskaper vilket stöder utvecklingen av elevens kompetens att tänka och lära sig. Leken i sig är en social aktivitet, där eleverna kommunicerar och interagerar med varandra. Det leder till att leken utvecklar elevernas kulturella och kommunikativa kompetens. De övriga kompetenserna stärks inte medvetet genom leken under mina observationer.

6.1.3 Sammanfattning

Utgående från mitt resultat kan jag konstatera att jag fått en inblick i hur leken används som pedagogiskt redskap i olika finlandssvenska skolor. Det som också framgår är att variationerna är stora mellan olika skolor och klasser. Lärarna är medvetna om att leken kan användas som pedagogiskt redskap men det råder olika uppfattning om huruvida leken har en plats i skolan eller inte.

Under mina observationer såg jag en lek som inte hade ett direkt pedagogiskt syfte. Utöver det hade lekarna alltid ett pedagogiskt syfte. Lekarna fungerade som introduktion, utvärdering eller reflektion. Lekarna hade även en central roll i att öka elevernas sociala kompetenser och kommunikationsförmågor.

Jag har även gjort observationer kring vem som inkluderas i lekarna. I samtliga klasser jag observerat har alla elever deltagit i lekarna. Lekarna har varit en del av undervisningen som inkluderat alla. Eleverna har i regel varit aktiva och läraren har fungerat som handledare.

Min tolkning är att det i samtliga skolor kunde ha gått att använda sig av mer lek i undervisningen. Jag tänker då speciellt på lekens roll i de sammansatta klasserna. Jag upplevde där att klasslärarna var mycket måna om att skapa ett lugn i klassen så att alla fick arbetsro. Det resulterade i att klasslärarna inte vågade leka i samma utsträckning som i de andra klasserna då de var rädda för att lek skulle skapa kaos. Vilken roll leken får i klassrummet har också mycket att göra med lärarens personlighet och vilken roll klassläraren väljer att använda sig av i skolan. Jag upplevde under mina observationer att en klasslärare som rör sig mycket runt i klassen har lättare att använda sig av lek i undervisningen än en klasslärare som helst står längst fram och berättar.

6.2 Metoddiskussion

Jag har valt att använda mig av en kvantitativ metod med en etnografisk forskningsansats. Syftet med min avhandling har varit att få en bild av hur leken används som ett pedagogiskt hjälpmedel i olika finlandssvenska skolor och vilken funktion leken har i de olika skolorna. Det är ett tema som intresserat mig speciellt då jag inom barnpedagogiken jobbat utgående från lek och lärande. Min undersökning utgår från fyra olika klassrum runt om i Svenskfinland. Jag valde forskningsmetod utgående från mitt syfte. Jag var intresserad av hur de olika klasslärarna jobbar och hur

och om de använder leken i sitt pedagogiska arbete. Jag ansåg därför att en kvalitativ forskningsmetod där jag kunde observera de olika klasslärarna var det bästa för min undersökning. Valet på en etnografisk forskningsansats grundade sig på att jag ville kunna delta i undervisningen efter behov och kunna ställa frågor och samla in olika typer av data under mina observationer.

Jag valde att göra observationer i fyra olika klassrum i tre olika skolor i Svenskfinland. Att göra observationer är enligt Hammar Chiriac och Einarsson (2013) ett mycket pålitligt sätt att samla in material på, eftersom en observation bygger på vad som egentligen händer. Dessutom är observatören inte beroende av informanternas förmåga att delge information utan bygger upp sitt material kring de observationer observatören gör. Jag upplevde att observationerna fungerade bra som insamlingsmetod med tanke på mitt syfte. I efterhand har jag tänkt att det kunde varit bra att intervjua de olika klasslärarna för att få en större och bättre insikt i hur de tänkt kring de olika lekarna. Det skulle förstås ha inneburit att observationerna inte skulle ha förblivit delvist dolda.

Jag valde att använda mig av delvist dolda observationer i min undersökning efter noggranna etiska överväganden, vilket Alvehus (2013) skriver att är mycket viktigt. I det här fallet fungerade de dolda observationerna bra eftersom jag kunde göra de i samband med mina praktiker. Jag upplever också att klasslärarna inte jobbade på något annat sätt för att jag var med i klassen. Jag hade en stark misstanke om att resultat skulle ha förändrats ifall klasslärarna varit medvetna om vad jag undersöker. Det bekräftade även klassläraren i en av skolor då hen alltid hade plockat in de moment jag frågat om dagen innan. Exempelvis frågade jag en dag hur de jobbar med utvärdering i klassen och under de två följande dagarna utvärderade eleverna varannan lektion, vilket förvånade eleverna som inte alls var bekant med det klassläraren gjorde.

Från början var det tänkt att jag enbart skulle ha observerat i tre klasser. Då jag gjort de tre första observationerna insåg jag behövde mera material och observerade därför en klass till. Under observationerna förde jag anteckningar i ett häfte. Jag skrev en kort beskrivning av leken, vem som deltog och hur länge leken räckte. Jag skrev sedan rent anteckningarna då jag kom hem. Eftersom jag jobbade självständigt behövde jag inte bekymra mig över att den andra forskaren gjort andra observationer vilket Denscombe

(2018) beskriver som ett problem vid observationer. Denscombe (2018) skriver vidare att det kan vara bra att föra in data ett schema för att kunna kontrollera att observatören fått med allt. Jag valde därför att skriva rent mina anteckningar i form av en tabell där jag hade sex olika kolumner för de olika delarna jag var intresserad av. Jag använde kolumnerna *Leken, beskrivning av leken, tid, elevernas roll, lärarnas roll och planerad/spontan*. I efterhand har jag konstaterat att de skulle ha varit bra att ha en variant av observationsschemat med sig under observationerna som jag kunde ha fyllt i efterhand och sedan renskrivit observationsschemat efteråt.

Jag valde att begränsa att använda mig av ett bekvämlighetsurval i min undersökning. Det fungerade helt bra men tror det skulle ha varit enklare att jämföra de olika klasserna om de varit mer lika. Jag borde ha begränsat mig så att jag enbart använt enkla klasser eller sedan enbart sammanslagna klasser, då det visade sig att sammanslagna klasser jobbar på ett helt annat sätt och på så sätt också har andra förutsättningar än enkla klasser. Denscombe (2018) skriver att urvalsfel ofta är någonting forskaren reflekterar under hela forskningsprocessen. I slutskedet handlar det främst om forskaren behöver ha en förståelse för att urvalet sällan representerar hela fältet.

Målet med forskning var att få en inblick i hur leken används som pedagogiskt redskap i olika klasser i Svenskfinland. Då jag endast har observerat fyra olika klasser är det svårt att dra några stora generella slutsatser av mitt resultat, eftersom materialet är mycket begränsat. Jag upplever ändå att jag fått svar på mina forskningsfrågor. Vidare har jag även kopplat mitt resultat till den tidigare forskningen vilket höjer forskningen trovärdighet. Det är i det här skedet svårt att säga hur många olika klassrums observationer som skulle behövas för att nå ett mer generellt resultat.

Ifall undersökningen skulle upprepas är det mycket möjligt att resultat skulle bli ett annat eftersom både tiden (på året) och klass skapar olika förutsättningar för lek. Det som är problematiskt med observationer är att de bygger på individuella iakttagelser och som Fangen (2005) skriver så bygger de på personliga erfarenheter. Det innebär till exempel att det jag tolkat som lek inte nödvändigtvis tolkas som lek av en annan forskare. För att öka tillförlitligheten i min forskning har jag därför försökt att så noggrant som möjligt beskriva de olika moment jag observerat i resultatdelen. Fangen

(2005) skriver att det är viktigt att forskaren noggrant beskriver hur hen kommit fram till sina resultat, vilket jag eftersträvat i min resultatdel.

6.3 Förslag till fortsatt forskning

Den här undersökningen visar på att det finns skillnader mellan olika skolor hur leken används som pedagogiskt redskap. Det skulle därför vara intressant att göra en större undersökning och se ifall skillnaderna skulle kvarstå. Det kunde göras genom flera observationer. Antingen genom delvist dolda observationer som jag gjorde men jag tror en fördel också kunde vara att filma de olika klassrummen. Det sig kan ge en massa både relevant och icke relevant material.

Jag skulle också vara intresserad av att undersöka lärarnas inställning till lek mer. Det framkom kort under mina observationer och i diskussionerna jag hade med lärarna att inställningen till lek varierar. Det kunde vara relevant att jämföra vilka olika pedagogiska metoder lärarna använder sig av för att nå kunskapsmålen. Samt att få lärarna att fundera över vilka metoder de idag använder som de kunde byta ut mot exempelvis lek.

Det framkom även i min undersökning att sammansatta klasser leker mindre än klasser bestående av en årskurs. Eftersom jag enbart undersökt fyra klasser är mitt material för litet för att jag ska kunna dra några generella slutsatser kring leken i sammanslagna klasser. Jag upplever ändå att det vore viktigt att undersöka det vidare eftersom det i Svenskfinland förekommer många små skolor där sammansatta klasser är utgångspunkten. Jag skulle då också vara intresserad av vilka andra pedagogiska metoder lärarna använder sig av eftersom sammansatta klasser ställer andra krav på hur undervisning är uppbyggd än enkla klasser.

Jag har medvetet valt att lämna bort det som kunde ses som digital lek i den här undersökningen. Jag fick uppfattningen under mina observationer att eleverna gärna jobbade med olika applikationer på lärplattor. Eleverna tyckte det var roligt och upplevde det inte som betungande. Utgående från Smith (2010) definition av lek, där allt barnen tycker är roligt kan ses som lek, kunde elevernas digitala arbete ses som lek.

Litteratur

- Alvehus, J. (2013). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: En handbok*. Stockholm: Liber.
- Andréasson, A., & Allard, B. (2015). *Lärande lek i förskoleklass*. Stockholm: Lärarförlaget.
- Björkman, K. (den 8 november 2005). Lek och lärande förr och nu. *Förskolan*.
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observationer*. Malmö: Liber.
- Fohlin, N., Moerkerken, A., Westman, L., & Wilson, J. (2018). *Grundbok i kooperativt lärande. Vägen till det samarbetanade klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Frejes, A., & Thornberg, R. (2012). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Hammar Chiriac, E., & Einarsson, C. (2013). *Gruppsobservationer. Teori och praktik*. Lund : Studentlitteratur.
- Hansén, S.-E., & Forsman, L. (2015). *Allmädidaktik - vetenskap för lärare*. Lund: studentlitteratur.
- Jensen, M. (2013). *Lekteorier*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2006). *Lek och läroplan. Möten mellan barn och lärare i förskola och skola*. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansson, E., & Pramling Samuelsson, I. (2010). "Att lära är nästan som att leka". *Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Kagan, S., & Stenlev, J. (2018). *Kooperativt lärande. Samarbetsstrukturer för elevaktiv undervisning*. Lund : Studentlitteratur.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2009). Vad lär barn då de leker? i M. Jensen, & Å. Harvard, *Leka för att lära. Utveckling, kongnition och kultur*. (ss. 75-92). Lund: Studentlitteratur.

Knutsdotter Olofsson, B. (2009). Vad lär barn när de leker? i M. Jensen, & Å. Harvard, *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur.* (ss. 75-92). Lund: Studentlitteratur.

Knutsdotter Olofsson, B. (2017). Den fria lekens pedagogik. Teori och praktik om fantasilek. Stockholm: Liber.

Lag om grundläggande utbildning. (den 21 augusti 1998). Helsingfors: Finlex.

Lillemyr, O. F. (2004). *Lek, opplevelse, learing i banehage og skole.* Oslo: Universitetsforlaget.

Lindqvist, G. (2002). *Lek i skolan.* Lund: Studentlitteratur.

Nilsson, M., Grankvist, A.-K., Johansson, E., Thure, J., & Ferholt, B. (2018). *Lek, lärande och lycka.* Falkenberg: Gleerups.

Pramling Samuelsson, I. (2011). Utvecklingspedagogik. i M. Jensen, *Lärandets grunder- teorier och perspektiv* (ss. 39-56). Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, I., & Asplund Carlsson, M. (2014). *Det lekande lärandet barnet i en utvecklingspedagogisk teori.* Stockholm: Liber.

Scarlett, W. G., Naudeau, S., Salonijs-Pasternak, D., & Ponte, I. (2005). *Children's Play.* Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. .

Smith, P. K. (2010). *Children and Play.* London: Wiley-Blackwell.

Sundell, K. (2002). Är åldersblandade klasser bra för eleverna? En jämförande studie av 752 elever i årskurs 2 och 5. Stockholm: Socaltjänstförvaltningen, Forsknings- och Utvecklingsenheten.

Troja, A. (2012). Från nyfikenhet till systematisk kunskap. Kvalitativ forskning i praktiken. . Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer.* Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsstyrelsen. (2014). *Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen.* Helsingfors: Utbildningsstyrelsen.

Bilaga 1

Beskrivning av lekarna från observationerna.

Grej-of-the-week

Grej-of-the-week är en form av mikrolektioner. Eleverna får en ledtråd de får i uppgift att ta reda på till en bestämd dag. Ledtråden fungerar lite som en gåta. Läraren skriver sedan upp ledtråden på exempelvis tavlan och eleverna får komma med sina förslag på vad de kan vara. Klassen förenas sedan till ett svar som de tror på genom diskussion och uteslutning. Läraren presenterar sedan svaret och ger eleverna en kort mikrolektion om grejen. Läraren skriver ner 4-6 viktiga saker om grejen som eleverna skriver ner i sitt grej-of-the-week häfte. Efter det får eleverna i uppgift att återberätta hemma vad de lärt sig om veckans grej.

Tärningssagor

Läraren har förberett lektionen genom att skapa en tabell för vad de olika tärningskasterna symboliserar. Läraren gör olika kolumner för olika centrala delar av sagan. Till exempel huvudperson, problem, lösning och slut. Eleverna ska sedan kasta tärning för att ta reda på vilka delar de ska ha med i sin saga. Det kan till exempel se ut som följande

Tärningen visar	Huvudperson	Problem
1	Sjöjungfru	Går vilse
2	En hund	Hittar någonting
3	En prinsessa	Har ingen vän
4	En sjörövare	Gör sig illa
5	En prins	Blir lurad
6	En ande	Har tappat bort sig

Eleverna kan med fördel jobba i par.

Hitta par

Varje elev blir tilldelat ett kort med exempelvis ett djur på. Eleverna ska sedan ställa sig upp och gå runt i klassrummet. Eleverna går fram till olika klasskamrater. Elev A frågar sedan elev B vem är du? Elev B svarar vem hen är och frågar sedan Elev B vem hen är. Är eleverna samma djur bildar de ett par. Leken kan med fördel användas i språkundervisningen för att öva nya begrepp.

Alternativ till leken är att byta djur med den man möter. Uppgiften blir då att få tillbaka sitt ursprungsdjur.

Fråga, Fråga, byt

Alla elever har ett kort med en fråga på.

Eleverna ställer sig upp och går runt bland klasskamraterna och går sedan fram till valfri kamrat. Elev A ställer frågan som finns på hens kort. Elev B svarar på Elev A:s fråga. Sedan byter de om så att Elev B ställer frågan och Elev A svarar. Svarar båda eleverna rätt på frågorna får eleverna byta kort med varandra. Svarar en av eleverna rätt eller ingen av eleverna rätt så behåller eleverna sina kort. Eleverna ska därefter gå fram till en ny kamrat och upprepa frågandet. Det är viktigt att uppmärksamma eleverna om att enbart två elever kan fråga varandra samtidigt.

Inre och yttre cirkel

Häftet av eleverna gör en cirkel med ryggarna vända in mot cirkelns mitt. Den andra hälften av eleverna skapar en cirkel ytterom genom att ställa sig med ansiktet mot en av eleverna i den inre cirkeln.

Läraren ställer sedan en fråga. Varje par diskuterar sedan frågan under en given tid. När tiden är slut tackar eleverna varandra för samtalet och den yttre cirkeln flyttar sig ett steg till höger så att eleven kommer framför en ny person.

Läraren ställer därefter en ny fråga och eleverna diskuterar frågan med sitt nya par. Leken kan med fördel avslutas då yttrecirkeln gått ett varv runt.

Multiplikationsspel

Eleverna delas in i par. Varje par får en multiplikationsplan och två tärningar och två olika färgpennor.

Läraren har på förhand förberett en multiplikationsplan. Planen består av ett rutnät där varje produkt i multiplikationstabellerna 1-6 finns inskrivet. Eleven A börjar med att kasta tärningarna säga att hen får en två och en tre. Eleven multiplicerar de olika talen som symboliserar faktorerna i en multiplikation. Elev A får sedan färga den ruta på multiplikationsplanen där produkten finns. Turen går sedan vidare till Elev B. Målet är att få fyra i rad på spelplanen. Den elev som först lyckas med det vinner och spelet avslutas.

Hänggubbe

Läraren (eller en elev) funderar ut ett ord eller en mening. Läraren drar sedan ett kort streck på tavlan för varje bokstav i ordet eller meningen. Eleverna får sedan en och en i ordning gissa vilka bokstäver som ingår i ordet. Varje elev föreslår en bokstav. Gissar eleven på en bokstav som finns i ordet eller meningen skriver läraren in de bokstäverna på rätt streck. Gissar eleverna fel skriver man bokstaven bredvid så att eleverna kan se vilka bokstäver som har sagts. Eleverna har 11 felgissningar på sig innan de förlorar. Här kan det vara kul att rita en bild till, så att varje felgissning ger en del av bilden.

Trasiga telefonen

Alla deltagare sitter eller står i en ring. Läraren eller den som är i tur funderar ut en mening som hen sedan viskar till den som sitter eller står till vänster om hen. Mottagare ska lyssna så noggrant som möjligt och sedan viska vidare det hen hört till nästa. Leken fortsätter tills den sista hört viskningen. Den sista deltagaren säger sedan viskningen högt. Har meningen ändrats på vägen? Den som skickade iväg ursprungsmeningen säger sedan hur den lät.

Afrikas stjärna utomhus

Leken baserar sig på bordsspelet *Afrikas stjärna*.

Läraren har förberett på förhand

- Kort som symboliserar pengar i en valör ex. 100
- Kort med hästskor, sjörövare och olika ädelstenar.

Läraren har på förhand gömt korten med hästskor, sjörövare och ädelstenar i på skolgården. Läraren delar in eleverna i grupper om tre. Varje grupp får sedan två sedlar var.

Gruppen ska sedan springa runt på skolgården och försöka samla på sig så många olika ädelstenar som möjligt. När gruppen hittar en ädelsten springer gruppen till läraren och byter ut ädelstenen mot pengar. Hittar gruppen en hästsko får gruppen behålla den som skydd mot en eventuell rövare. Hittar gruppen en rövare förlorar gruppen sina pengar. På gården finns även Afrikas stjärna gömd, hittar någon av grupperna den vinner gruppen. Ifall ingen grupp lyckas hitta Afrikas stjärna vinner den grupp med mest pengar i slutet.

Tipsrunda

Läraren har gjort frågor med olika svarsalternativ på som hen satt upp i klassen. De olika frågorna beror ämnet som behandlats under lektionerna.

Exempel:

Hur många ben har en hund?

- a) 2
- b) 4
- c) 6

Eleverna har fått en tipsbricka där de ska kryssa för de svar de anser att är rätt. Tipsbrickan ser ut som en tabell. Läraren kan sedan välja att samla in tipsbrickorna eller att gå igenom svaren under lektionen. Tipsrundan fungera som en frågesport i orienteringsformat.

Bingo

Eleverna tilldelas ett papper. På pappret finns olika påstående insatta i ett rutnät. Eleverna ska gå runt i klassen och försöka hitta olika kamrater de olika påstående

stämmer in på. Målet är att få bingo antingen vågrätt, lodrätt eller diagonalt. Varje enskild elevs namn får endast finnas en gång med på pappret.

Stå på linje

Klassen symboliserar en värdeskala. Där ena sidan är håller med och andra sidan är håller inte alls med. Läraren säger sedan ett påstående och eleverna ska ställa upp sig i en lång rad. Där varje enskild elevs placering visar på vad hen tycker om påståendet. Läraren ställer sedan frågor till de olika ytterligheterna och eleverna får motivera sina val. Efter diskussionen kan de elever som önskar byta plats ifall deras åsikt förändrats. Läraren ger sedan eleverna ett nytt påstående och processen upprepas.