



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad
044-250 30 00
www.hkr.se

Självständigt arbete, Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i
fritidshem, 15 hp
HT 2021
Fakulteten för lärarutbildningar

Medierande artefakter och samspel genom leken

En studie kring hur medierande artefakter kan fungera
som möjliggörare och påverka elevernas samspel
genom lek inom fritidshemmet.

Madeleine Borglin & Marcus Rolf

Författare

Madeleine Borglin

Marcus Rolf

Titel

Medierande artefakter och samspel genom leken –

En studie kring hur medierande artefakter kan fungera som möjliggörare och påverka elevernas egna initiativ till samspel genom lek inom fritidshemmet.

Engelsk titel

Mediating artifacts and interaction through play –

A study of how mediating artifacts can function as an enabler and influence students' own initiatives for interaction through play within the after-school center.

Handledare

Björn Cronquist

Examinator

Sara Lenninger

Sammanfattning

Syftet med denna studie är att uppmärksamma och bidra med kunskap om hur elever inom fritidshemmets verksamhet använder och kan använda sig av fysiska föremål för att samspela inom deras fria lek. Vi har i arbetet utgått från ett sociokulturellt perspektiv där människan antas lära och utvecklas genom de sociala praktiker man befinner sig i samt genom de artefakter som används. I ett försök att uppnå studiens syfte ställdes två forskningsfrågor: Hur samspelar eleverna i leken genom de artefakter som tillförs i den fysiska inomhusmiljön på fritidshemmet? och Hur påverkar olika artefakter leken och därmed möjligheterna för samspel inom leken? Studien genomfördes på en skola i södra Sverige, på en fritidshemsavdelning för elever i årskurs 1 och de artefakter som studerades var gosedjur, playmobil samt magnetic clicks. Resultatet är baserat på deltagande observationer där observationsschema (se bilaga 3) och fältanteckningar användes som insamlingsmetod för empirin. Studien visar på att artefakterna genererar samspel på olika sätt beroende på lekform, vilket gestaltades genom både verbal och icke-verbal kommunikation. I resultatet skriver vi fram att elevernas samspel genom lek utspelade sig till största del kring playmobilet och gosedjuren samt att samspelen kring magnetic clicks inte skedde genom lek, utan snarare genom byggandet av deras konstruktioner. Slutsatsen är att artefakterna uppvisar olika grad av potential i sin förmåga att möjliggöra samspel genom lek för eleverna i fritidshemmets verksamhet.

Ämnesord

Medierande artefakt, samspel, lek, fysisk lärmiljö, fritidshem

Innehållsförteckning

1. Inledning	7
2. Syfte och forskningsfrågor	8
3. Forskningsöversikt	9
3.1 Lärmiljön	9
3.2 Lek	10
3.2.1 Olika typer av lek	12
3.3 Samspel och medierande artefakter	15
4. Teoretiskt perspektiv	18
4.1 Samspel och interaktion	19
4.2 Lek	20
4.3 Medierande artefakter	21
4.4 Teorins relevans för vår studie	21
5. Metodval för datainsamling	22
5.1 Kvalitativ metod - deltagande observationer	22
5.1.1 Fältanteckningar och observationsschema	23
5.2 Urval	25
5.2.1 Val av plats	25
5.2.2 Medierande artefakter	27
5.3 Validitet	28
5.4 Forskningsetik	28
5.5 Genomförande	29

5.6 Analysmetod.....	30
6. Resultat och analys.....	32
6.1 Gosedjur	32
6.1.1 Elevernas samspel i leken kring artefakten.....	33
6.1.2 Artefakternas möjlighet för ökat samspel i leken.....	34
6.2 Playmobil.....	35
6.2.1 Elevernas samspel i leken kring artefakterna	36
6.2.2 Artefakternas möjlighet för ökat samspel i leken.....	37
6.3 Magnetic clicks.....	38
6.3.1 Elevernas samspel i leken kring artefakterna	38
6.3.2 Artefakternas möjlighet för ökat samspel i leken.....	39
7. Diskussion	40
7.1 Resultatdiskussion.....	40
7.1.1 Artefakterna och gestaltningen av samspelet inom leken	40
7.1.2 Artefakternas potential för ökat samspel genom leken	43
7.2 Metoddiskussion.....	46
7.3 Slutsats och didaktiska implikationer.....	48
7.4 Fortsatt forskning	49
Referenser	50
Bilagor	55

Förord

Efter några intensiva år avslutar vi nu våra studier med detta arbete och kan konstatera att vi äntligen har rott vår utbildning i land. Vi vill passa på att tacka kollegor, vänner och familj för den stöttning, förståelse och det tålamod ni visat oss under våra studier. Vi skulle även vilja tacka de pedagoger och elever på fritidshemmet som deltagit i studien och därmed gjort det möjligt för oss att genomföra denna studie. Men framförallt vill vi tacka varandra för ett gediget samarbete, många skratt och en god vänskap.

Vi har genom denna studie fått större kunskap om hur fysiska föremål påverkar elevernas samspel inom leken och hur vi som blivande lärare i fritidshem kan använda oss av denna kunskapen i arbetet med eleverna i våra egna verksamheter. Med detta arbete vill vi ge läsaren en ökad förståelse kring hur fysiska föremål såsom leksaker och annat material kan fungera som möjliggörare för samspel mellan elever inom fritidshemmet. Men framförallt vill vi väcka läsarens nyfikenhet till att själv reflektera och fundera över hur fysiska föremål kan ha förmågan att påverka hur vi umgås och samspelar med varandra i olika sammanhang och sociala praktiker.

Kristianstad, 12 december 2021

Madeleine Borglin & Marcus Rolf

1. Inledning

I vårt dagliga arbete i fritidshemmet kan vi ofta uppleva att vi, av olika anledningar, inte räcker till och har rätt förutsättningar för att kunna erbjuda eleverna en kvalitativ fritidshemsverksamhet. Vi funderade på hur vi i fritidshemsverksamheten skulle kunna optimera undervisningen utifrån detta, och började därmed undersöka detta vidare.

I en undersökning gjord på Lärarförbundets begäran fick ca 2300 fritidspedagoger och lärare i fritidshemmet svara på frågor i en enkätundersökning. Rapporten visade att tre av fyra lärare i fritidshemmet uppgav att de lider av för hög arbetsbelastning i sitt yrke. De tre främsta orsakerna var: otillräckliga resurser för arbetet med elever i behov av stöd, för stora elevgrupper och dåligt anpassade lokaler (Lärarförbundet, 2018). Den "lärarbrist" som skapas till följd av de stora elevgrupperna leder till att lärare i fritidshemmet får mindre tid tillsammans med varje enskild elev, vilket i sin tur resulterar i mer "egen tid" för eleverna. Utöver personalen kan enligt Hamerslag (2013) även elevgruppen ses som en sorts pedagog, genom att elevernas sociala samvaro utgör en lärmiljö i sig självt. Vidare skulle därmed en bra miljö och tillgång till rätt material kunna fungera som en "tredje pedagog", ett pedagogiskt synsätt som förespråkas av den som anses vara grundare till Reggio Emilia-teorin, Loris Malaguzzi (Hamerslag, 2013).

(...) barn som tidigt vistas i stimulerande lärmiljöer med möjligheter till interaktion och lek med kamrater och med kunniga och intresserade vuxna, har större möjligheter att utvecklas och lära sig än barn som inte haft tillgång till dessa miljöer. (Skolverket, 2014, s.13)

En stimulerande lärmiljö, som dessutom skapar möjligheter för elevernas interaktion och lek, kan därmed ses som viktig på många sätt. Leken utgör en central aspekt inom fritidshemmets verksamhet. Lgr 11 (Skolverket, 2019) uttrycker att undervisningen i fritidshemmet ska främja elevernas förmåga att lära tillsammans med andra genom lek. Genom leken ska eleverna dessutom få möjlighet att bearbeta intryck, pröva sin identitet, utveckla sin kreativitet samt sin förmåga att samarbeta och kommunicera. Då fritidshemmets undervisning ska utgå från elevernas behov, intressen och initiativ (Skolverket, 2019), är det ytterst viktigt, och eventuellt i detta fallet även avgörande, att det finns förutsättningar för att detta

möjliggörs, trots dåligt anpassade lokaler och utan tillgång till rätt material. Att ta tillvara på samt öka elevernas initiativ till socialt samspel med varandra genom leken skulle då kunna innebära att lärare i fritidshem kan fokusera på de områden där de upplever tillkortakommanden men, som Hamerslag (2013) nämner, krävs en god miljö samt tillgång till bra material. Men då den fysiska miljön kan vara svår att förändra får valet av tillgängligt material, eller medierande artefakter som vi benämner det, en stor betydelse när det kommer till hur lärmiljön påverkar elevernas egna initiativ till lek med varandra. Medierande artefakter skulle kunna förklaras tydligare som fysiska redskap eller instrument för de handlingar vi genomför (Säljö, 2015) och exempel på medierande artefakter är bland annat olika sorters leksaker, material och redskap som används.

Med inspiration från Loris Malaguzzis syn på lärmiljön som en “tredje pedagog” blir därför materialet som erbjuds, alltså de medierande artefakterna, i den fysiska inomhusmiljön på fritidshemmet viktigt för oss att undersöka och studera. Studien fokuserar på hur elevernas initiativ till samspel genom lek kan främjas och ökas genom medierande artefakter i form av leksaker och material, då en god lärmiljö som en “tredje pedagog” skulle kunna väga upp för den höga arbetsbelastning lärare i fritidshemmet upplever.

2. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att i praktiken undersöka och försöka identifiera hur medierande artefakter i fritidshemmets fysiska inomhusmiljö påverkar elevernas egna initiativ till samspel genom lek. Vi vill försöka belysa hur olika typer av artefakter i form av leksaker och material kan användas i den fysiska inomhusmiljön på fritidshemmet för att öka elevernas egna initiativ till samspel genom den fria leken. De forskningsfrågor som kommer besvaras är följande:

- Hur samspelar eleverna i leken genom de artefakter som tillförs i den fysiska inomhusmiljön på fritidshemmet?
- Hur påverkar olika artefakter leken och därmed möjligheterna för samspel inom leken?

3. Forskningsöversikt

Nedan presenteras tidigare forskning som är relevant för studiens syfte. Forskningen redogörs för genom tre underrubriker: Lärmiljön, Lek samt Samspel och medierande artefakter. Då forskning om barns samspel genom lek inom fritidshemmet och hur fritidshemmets fysiska inomhusmiljö påverkar barnen är tunn, kommer det göras jämförelser med andra pedagogiska verksamheter, till exempel förskolan, förskoleklassen och skolan.

3.1 Lärmiljön

Boström, Hörnell och Frykland (2015) skriver, i sin studie kring personalens uppfattningar om lärmiljön i svenska fritidshem, att den fysiska lärmiljön inte är anpassad för fritidshemmet och dess syfte. Istället karaktäriseras den av små rum samt ytor, åt stora grupper elever och dessutom ofta av lokaler som delas med skolan. I en dansk studie av Gitz-Johansen, Kampmann och Kirkeby (2001) drog författarna slutsatsen att den fysiska miljön (beroende på hur den arrangeras) i skolan kan hjälpa eleverna med leken genom att skydda och rama in den. Samtidigt menar Grewell och Boström (2020) att det, i ett traditionellt möblerat klassrum, kan vara svårt att stödja lek eller utforskande arbetssätt samt att en integrerad skol- och fritidshemsmiljö begränsar möjligheterna att erbjuda meningsskapande aktiviteter. Svårigheten i att få en miljö som erbjuder den typ av verksamhet som eftersträvas av både pedagoger och elever är något som även Dahl (2014) noterat i sin studie om fritidspedagogers handlingsrepertoar, där hon via intervjuer med lärare i fritidshemmet drog slutsatsen att lokalerna i hög grad styr vilka aktiviteter som är genomförbara:

Det förefaller viktigt för pedagogerna att kunna erbjuda barnen tid och tillgång till miljöer, som innehåller och erbjuder olika valmöjligheter. Fritidspedagogerna ger uttryck för en föreställning om att barn helst vill bestämma själva över vad de ska göra under den tid som de tillbringar på fritidshemmet. Pedagogerna strävar efter att ge barn många fria val, dock styr lokalerna vilka aktiviteter som är möjliga. (Dahl, 2014 s. 80)

Att undersöka den fysiska lärmiljön som eleverna befinner sig i och ta vara på personalens uppfattningar och kunskap om fritidshemmets lokaler och materiella miljö blir därför avgörande för att fritidshemmet ska kunna erbjuda en kvalitativ undervisning och verksamhet (Boström, Hörnell & Frykland, 2015). Grewell och Boström (2020) menar att lärarnas

kompetens och elevernas egna resurser är avgörande för möjligheterna att skapa och tillhandahålla en utmanande samt rik fysisk lärmiljö, vilket genererar en god pedagogisk kvalitet för eleverna i verksamheten. Lärarnas kompetens och eleverna själva, som viktiga faktorer, är något som även Hamerslag (2013) framhåller, då hon med inspiration från Reggio Emilia förklarar att även elevgruppen, utöver personalen, ses som en sorts pedagog, eftersom elevernas sociala samvaro skapar en "egen" lärmiljö. Utifrån Loris Malaguzzis synsätt, beskrivs lärmiljön som en tredje pedagog, då genomtänkt utformade lärmiljöer stimulerar elevernas delaktighet och lärande. Lärmiljöns inredning och utformning kan liknas vid "affordances" eller handlingserbjudanden, då lärmiljön görs tillgänglig samt öppnar för möjligheter. Att miljöns utformning och inredning är tillgänglig möjliggör för eleverna att nå de material och verktyg som krävs, vilket eleverna även kan nyttja i sin fria lek (Hamerslag, 2013) samt använda sig av för att själva designa och anpassa miljön utifrån deras lekar (Grewell & Boström, 2020). Boström et al. (2015) skriver att vi interagerar med och påverkas av den fysiska lärmiljön. De menar vidare att fritidshemspedagogiken och didaktiken bör ta utgångspunkt i de olika miljöerna som leder till olika lärande, men även skapa utrymme för elevernas lek, särskilt deras egen lek. Trots det saknas just detta i många nybyggda skolor, där hänsyn inte tagits till interaktionen mellan eleverna och den fysiska lärmiljön. Detta blir ofta problematiskt för fritidshemsverksamheten, där leken utgör en del av arbetet för en kvalitativ undervisning samt verksamhet (Boström, Hörnell & Frykland, 2015).

3.2 Lek

Leken är mångfacetterad och komplex, vilket gör den svår att fånga som fenomen (Hangaard Rasmussen, 2016; Lillemyr, 2016; Öhman, 2016). Trots att den varit föremål för otaliga tolkningsförsök genom åren förblir den undflyende och mångtydig (Berg, 2016). Att förklara begreppet lek kan därför vara svårt, och Knutsdotter (2003) menar att den är motsägelsefull och bäst beskrivs i motsatser, som båda är lika sanna. För att förtydliga dess komplexitet beskrivs leken vidare som bland annat både på riktigt och på låtsas samt något som är glädje men samtidigt djupt allvar. Däremot betonas lek som något lustbetonat, kravlöst och frivilligt, utan krav på prestation och mål, där lek sker på barns villkor och där de ges möjlighet att bearbeta tidigare erfarenheter men även att undersöka samt prova nytt (Knutsdotter, 2003).

Samtidigt beskrivs leken av Vygotskij (1933/1966) som något meningsfullt men målmedvetet, och han menar att syftet med leken är avgörande; det motiverar allt annat.

Lek skrivs i styrdokumenterna fram som en central del av undervisningen i fritidshemmet, vilket även påvisas i den artikel som Øksnes, Knutas, Ludvigsson, Falkner och Kjær (2014) arbetat fram om lekens roll i skandinaviska, danska, norska och svenska, fritidshem utifrån rådande styrdokument. Författarna ser leken som en central del för den (fri)tid eleverna spenderar inom fritidshemmets verksamhet. I artikeln lyfter författarna fram vikten av att skapa tid och rum för den spontana leken (Øksnes et al., 2014). Falkner (2021) problematiserar den mer målstyrda och kvalitetsstyrda verksamheten i fritidshemmet utvecklat mot under de senaste åren och menar att den traditionella synen på leken är under hård press. Falkner (2021) hänvisar till Øksnes et al. (2014) och menar att i de just nu rådande styrdokumenterna skrivs leken ofta fram som något instrumentellt, ett redskap som förväntas användas i syfte att nå andra bestämda mål snarare än att leken själv skulle vara målet. Likt Knutsdotter (2003) menar Falkner (2021) att leken snarare är något som görs för lekens skull och att barns lek inte har några tydligt uppsatta mål eller krav på prestation. Den upplevs meningsfull av barnen så länge den får vara lustfylld. I den lek som är fri från krav förklarar Falkner (2021) med stöd från tidigare forskning gjord av Gadamer (2004) hur man i leken ges förutsättningar för att skapa mening i sitt liv. Detta sker genom att man i leken kan skapa en känsla för vad det innebär att vara jag, att man i leken möter andra och får ta del av deras erfarenheter, sådant som är obekant för en själv och att det identitetsskapande som äger rum i leken är *“oerhört väsentligt för att skapa mening i sitt liv.”* (Falkner, 2021 s. 178). Den lustfyllda och fria lek som Falkner lägger fram som meningsfull för barnen ligger i linje med den syn på fri lek som Knutsdotter (2003) framhåller. Fri lek innebär inte att leken ska vara helt fri från vuxnas involvering, istället anser Knutsdotter (2003) att de vuxna ska hjälpa barnen att utveckla den lek som de själva intresserar sig för, snarare än att styra leken. För att barnen i leken ska få en möjlighet att reflektera över sina egna och andras erfarenheter och i den processen göra världen begriplig är det viktigt att de vuxna stöttar eleverna genom att ge dem förutsättningar och möjligheter att leka (Knutsdotter, 2003).

Att se på leken som en viktig arena för personlig utveckling och identitetsskapande är nära besläktat med begreppet bildning. Bildning är det begrepp som Falkner (2021) använder sig av för att försöka förklara det lärande och den utveckling som äger rum i samspelet med andra människor, men även samspelet som sker med miljön och föremål. Det är en naturlig drivkraft för oss att försöka förstå tillvaron och liksom Knutsdotter (2003) som menar att barn i leken gör världen begriplig och förståelig kan även den personliga utveckling som Falkner (2021) redogör för genom begreppet bildning ske i mötet med det obekanta i leken. Det är först i mötet med det obekanta som vi får en möjlighet till "*omformande insikter*" (Falkner, 2021 s. 176). Falkner ger en förklaring till begreppet bildning som:

(...) en ständigt pågående process av förvandling genom möten med andra människor och olika typer av kulturprodukter. (...) Dess kännetecken är att deltagandet är frivilligt, att det man ägnar sig åt inte har mål uppställda av någon annan och att den som deltar upplever att det är meningsfullt att göra det. (Falkner, 2021 s.176)

Det kan finnas olika sätt att skapa meningsfulla möten mellan elever och leken kan vara just ett sådant sätt. Att se på leken som en social arena där det samspel som sker mellan aktörerna leder till utveckling för individen innebär att man ser på leken utifrån ett sociokulturellt perspektiv där fenomenet kan ses som lärande genom lek (Lillemyr, 2016). Detta synsätt gör leken betydelsefull för individens utveckling genom att aktörerna i leken använder språket och artefakter samt deltar i det sociala, något som enligt det sociokulturella perspektivet på lärande är en förutsättning för att människan ska kunna utveckla sitt intellekt (Berkhuizen, 2021).

3.2.1 Olika typer av lek

Leken är som nämnts tidigare mångfacetterad och svårfångad, men i ett försök att göra fenomenet begripligt har man försökt dela in lekens mångfald i olika former och kategoriserat dessa utefter det som kännetecknar dem. Även om leken ofta rör sig mellan olika former kan det vara fördelaktigt att försöka särskilja på olika typer av lek då detta kan underlätta förståelsen för vad som sker i leken, och på så vis kan det ge pedagogen en möjlighet att stötta aktörerna i leken (Winther-Lindqvist, 2016).

En sådan vanligt förekommande lekform och kanske den äldsta formen av lek är *bråklek*. Denna form beskrivs av Knutsdotter (2003) som att barnen jagar varandra, hoppar, skriker, skrattar, brottas, slår mot varandra utan att träffa och använder både verbala uttryck som “aj, aj, aj” eller “hjälp” och icke-verbala uttryck som att signalera med glimten i ögat att det är på lek och inte på riktigt. *Konstruktionslek* är en annan typisk form av lek som ofta förekommer bland barn. Vid konstruktionslek använder man sig ofta av olika material såsom pussel, leklera, pärlor, kulor och annat byggmaterial. Många gånger används konstruktionen för att rama in en fiktiv värld, och det är egentligen först då man kan klassa aktiviteten som en form av lek (Winther-Lindqvist, 2016). Även om konstruktionsmaterial kan ha många positiva egenskaper och effekter kan det för den fria lekens skull få negativa konsekvenser om det finns allt för mycket av just det materialet. De negativa effekterna på leken sker främst genom att konstruktionsmaterial inte alltid resulterar i lek, utan snarare verkar som en begränsning för lekaktivitet (Knutsdotter, 2003). En tredje lekform och kanske den som sett ur ett sociokulturellt perspektiv är mest intressant är *den sociala fantasileken*. I den här typen av lek utvecklas och utspelar sig ett narrativ mellan aktörerna genom agerande och tal. Barnen agerar enligt temat för leken och intar olika roller, och ett klassiskt exempel på en social fantasilek är mamma-pappa-barn-lekar (Winther-Lindqvist, 2016). I denna lekform delar barnen inte bara med sig utav egna erfarenheter utan även av berättelser och kulturella resurser samtidigt som man leker med okända föremål, uppfinner nya saker och föremål ges nya tolkningar samt ny betydelse (Winther-Lindqvist, 2016). Hela tiden förhandlas och omförhandlas aktörernas roller och lekens narrativ i gruppen. Kännetecknande för fantasileken är att aktörerna går in och ut ur leken hela tiden. Winther-Lindqvist (2016) refererar till Schousboe (1993) när hon förklarar att barn som leker sociala fantasilekar förhåller sig till verkligheten på olika sätt. Dessa benämns som verklighetssfärer och det finns tre olika: *fiktionsssfären, regisssfären och realsssfären*.

Fiktionsssfären är det tillstånd där barnen är sina roller, där aktörerna upplever och stöter på svårigheter eller händelser inom lekens tema. Handlingarna inom fiktionsssfären bestäms av lekens tema och måste av aktörerna upplevas som verkliga inom den fiktiva ramen för leken (Winther-Lindqvist, 2016). Exempel på sådana handlingar kan vara att aktörerna hittar en nedgrävd skatt eller att familjen ska flytta till en lägenhet. För att fiktionsssfären ska fungera

och barnen ska kunna gå in i ett gemensamt fantasiscenario kräver det att aktörerna i viss grad kan leva sig in i rollerna och världen som de skapat (Winter-Lindqvist, 2016). När aktörerna i fantasileken kliver ut ur fiktionssfären är det ofta för att regissera och korrigera narrativet. Det är detta tillstånd man kallar för regisfären och det är här som arbetet kring att organisera leken bedrivs. Efter lekens inledningsfas och när leken väl är igång pågår ett ständigt omförhandlingsarbete där aktörerna justerar och förändrar vad som ska hända, vem som gör vad och vem som är vem (Winter-Lindqvist, 2016). Det är i denna sfär som aktörerna kan diskutera och gemensamt koordinera leken, byta tema och inriktning, omfördela roller, lösa konflikter och bestämma regler.

Man vet att barnen befinner sig i regisfären när de pratar *om* leken med sina vanliga röster i nutid, till exempel: "Ska vi inte säga att jag är Batman i stället och du är Batmans lillebror?". (Winter-Lindqvist, 2016, s.93)

Både fiktionssfären och regisfären är avhängig de föremål och den fysiska miljö som finns tillgänglig i den reella verkligheten utanför leken. Winter-Lindqvist (2016) förklarar att barnens lek sker på verklighetens premisser i realsfären, och att de handlingar som utspelar sig i leken begränsas och möjliggörs av verkligheten omkring barnen. Miljön som aktörerna befinner sig i påverkar starkt hur leken utspelar och utvecklar sig. Det finns barn som behöver både mer eller mindre uppmuntran av den fysiska miljön för att kunna leka fantasilekar och Winter-Lindqvist (2016) nämner bland annat hur en låda med slängkappa, mantel och mask uppmuntrar till Batman-lek. Förutom att realsfären syns genom miljön och de föremål som finns tillgängliga kan man även se dess påverkan på leken genom de människor som finns omkring och i leken. Genom realsfären kan aktörerna skaffa sig en överblick och identifiera vad andra i gruppen tycker är roligt eller tråkigt och få en förståelse för inbördes statusförhållanden i lekgruppen (Winter-Lindqvist, 2016).

Knutsdotter (2003) redogör för två olika former av lek som utspelar sig inom strukturen för fantasilek: *projktionslek* och *rollek*. Vid projektionslek används olika figurer, dockor eller andra föremål för att aktören ska kunna leva ut sina fantasier. Att lekformen kallas projektiv beror just på att det är den lekande som projicerar sina inre föreställningar och tankar på andra

föremål, figurer och dockor och låter dem leva ut för aktörens räkning. Vid projektionslek agerar alltså den lekande både manusförfattare och regissör, och denna form av lek förekommer i tidig ålder men kan finnas kvar som lekform långt upp i åldrarna. Rollek är en annan typ av fantasilek där den lekande till skillnad från projektionsleken inte projicerar sina fantasier utan faktiskt lever ut sina inre föreställningar och är någon annan i leken. Aktören går alltså in i en roll, talar och agerar så som rollen föreskriver (Knutsdotter, 2003). Det finns, som det redogjorts för, olika former av lek och kring just fantasileken förklarar Berkhuizen (2021) att den kan ses som en aktivitet där aktörerna kan tolka och producera sociokulturell kunskap. Man skulle därför ur ett sociokulturellt perspektiv kunna tolka det som att den sociala fantasileken och de lekformer som utspelas inom den strukturen blir extra betydelsefulla för det sociokulturella perspektivets syn på lek som lärande genom lek.

3.3 Samspel och medierande artefakter

Knutsdotter (2003) framhåller lek som den sysselsättning som (bäst) ger barn social kompetens med vidare förklaring att barn genom lek med andra ges möjlighet att använda sig av och utveckla sin sociala kompetens. Inom lekens ramar tränas de sociala lekreglerna och barnens olika idéer knyts ihop, vilket innebär att kompromisser måste göras. Ömsesidighet, samförstånd och turtagande är nödvändiga bitar för barnens samspel, men bitar som även utgör grunden för en mänsklig samvaro genom livets alla delar. Vidare tydliggörs att social kompetens är såväl ett villkor för leken som en konsekvens av den (Knutsdotter, 2003). Likt Knutsdotter uttrycker Winter-Lindqvist (2016) att ett barn som leker åsidosätter sina egna behov genom lekens regler och tränar i leken med andra färdigheter såsom samarbete, lyhördhet samt empati, därmed tränas de i sitt sociala samspel. Berkhuizen (2021) har forskat kring yngre barns samspel och redogör för sin tolkning av samspel genom att förklara begreppet som: "Med samspel åsyftas därvid såväl barns verbala möten, med varandra och pedagoger, som annan ömsesidig kommunikation som formas av deras kroppar" (s.20). Vidare gör hon kopplingar och drar paralleller mellan sin egen tolkning av begreppet och den gjord av tidigare forskning inom området samt refererar till Johansson, Pramling och Sheridan (2009) som förklarar att samspel kan ses som att barn agerar i förhållande till varandra och att det måste ske någon form av reaktion hos den andre. Johansson (2009) utvecklar begreppet

ytterligare i sin forskning om barns samspel och menar att samspelets existens är beroende av ömsesidig interaktion, där barnens agerande kan ske verbalt med ord och tonfall, men det kan även ske kroppsligt i form av gester. För barns sociala och kulturella liv och lärande ses deras interaktioner som väsentliga (Johansson, 2009), vilka även kan synliggöra barns egna perspektiv på samspelet (Michélsen, 2004). Samtidigt poängterar Michélsen (2004) komplexiteten i begreppet samspel och menar att samspel innebär att man gör något tillsammans och i någon bemärkelse ömsesidigt påverkas av varandras deltagande. Grunden för barns samspel menar hon ligger i deras intresse för varandra och för varandras agerande, men klargör även att intensiteten i barnens intresse kan variera under samspelets gång, från att vara ivrigt engagerat till lugnt och koncentrerat. Samspel kan innebära att barns primära fokus ligger utanför dem själva, men det kan likväl innebära att fokus ligger på dem själva (Michélsen, 2004). Engdahl (2011) har i sin avhandling *Toddlers as social actors in the Swedish preschool* genomfört en studie vars syfte var att undersöka bland annat hur kommunikation och interaktion ter sig i den fria leken. Hon studerade de stunder då barnen fick tillfälle och hade möjlighet till egna initiativ i leken. I resultatet redogör hon för olika typer av interaktion som sker i leken och förklarar hur icke-verbala handlingar fick stort utrymme i kommunikationen mellan barnen i leken. Exempel på sådana icke-verbala handlingar är ömsesidig och riktad uppmärksamhet, koordinerade rörelser, gester, ansiktsuttryck och leenden (Engdahl, 2011). Öhman (2016) talar om barns kommunikation i förhållande till lek, dess förhandlingar och genomförande och menar att man då kan se hur barnen med hjälp av såväl verbal som icke-verbalt språk utvecklar olika former av kommunikation. Icke-verbal kommunikation såsom ansiktsuttryck, minspel, kroppspositioner och gester utgör också viktiga signaler i lekens förhandlingar då de speglar olika känslor (Öhman, 2016). Vilka villkor för samspel och lärande som erbjuds, anser Johansson (2009), är starkt sammanlänkat med barns socialisation, vilket innebär att dessa villkor för och möjligheter till samspel kan skilja mycket både inom (förskole)miljön och mellan (förskole)miljöerna. Paralleller kan dras till Berkhuizen (2021) som hävdar att för att samspelet mellan människor ska kunna uppstå behöver människor mötas, vilket innebär att fysisk och social miljö är viktiga aspekter för att möjliggöra barns samspel och därmed skapa dessa möten genom särskilda fysiska platser. Den kultur som finns i miljön där barn befinner sig samt möter andra och samspekar i antas påverka såväl barns intentioner och vilja som

deras möjligheter att samspela med andra. Samtidigt ses barn som sociala aktiva agenter, som i mötet med andra tolkar och omtolkar den kultur som finns i miljön (Johansson, 2009).

Barns samspel uttrycks ofta med hjälp av artefakter på olika sätt (Berkhuizen, 2021; Kultti, 2012; Knutsdotter, 2003) och organiseringen av miljön påverkar barnen starkt (Winter-Lindqvist, 2016) och kan dessutom skapa konsekvenser för vilka möjligheter till lek och samspel som ges (Engdahl, 2011). Detta beskrivs vidare av Vygotskij (1933/1966) som hävdar att ett barns handlingar är underordnade och styrs av en bestämd mening samt att barnet därmed agerar utifrån tingens betydelse. Kulttis (2012) avhandling, som innefattar en studie med 10 barn i åldrarna 1-2 år, i åtta svenska förskolor, påvisar att barns aktiviteter, rumslighet och lekmaterial är sammanlänkat. I resultatet redogörs för att barns möjlighet att delta i lek och andra samspel beror på den rumsliga organisationen och vilken tillgång som finns till fysiska artefakter, såsom olika lekmaterial. Kultti utvecklar detta ytterligare och förklarar att dessa aspekter vidare möjliggör för såväl strukturerade och gemensamma aktiviteter, men även de aktiviteter som barnen själva driver, utifrån sina intressen och erfarenheter (Kultti, 2012). Utöver detta hävdar Winter-Lindqvist (2016) att kulturella erfarenheter också spelar in för barns möjlighet till lek och samspel. "En Batmanlek kräver att man känner till Batmans låtsasvärld, men för att barnet ska vilja leka på det sättet ska han eller hon också känna att "Batman är något för mig".“ (Winter-Lindqvist, 2016, s. 93). I barns lek uppstår ett möte mellan den yttre och den inre världen, där den yttre världens artefakter, såsom leksaker, kan väcka tankar, som i en kreativ process, med hjälp av fantasin, omvandlar artefakterna till stoff för leken (Knutsdotter, 2003). Att barn använder olika artefakter för att sedan transformera dessa till stoff i sin fantasilek påvisades i resultatet i Berkhuizens (2021) studie II, där hon i en mobil förskola undersökt hur barn involverar rumslighet och erfarenheter i förhållande till en förskolebuss i gemensam fantasilek. Formuleringen utvecklas vidare och Berkhuizen förtydligar att artefakterna inte bara blev använda utan att barnen även omvandlade dessa till stoff för leken (Berkhuizen, 2021). Leksaker har enligt Knutsdotter (2003) en förmåga att få tankar och associationer att uppstå, att väcka fantasin till en skapande lek som kan ske i samspel barn emellan. Vidare betonas att yngre barn kan behöva riktiga föremål för att kunna fantisera i leken med andra (Knutsdotter, 2003). En del barn, främst

yngre, är enligt Winter-Lindqvist (2016) också i behov av uppmuntran som ges i den fysiska miljön för att därigenom få idéer till sin lek och då kan olika artefakter, såsom leksaker, ge denna uppmuntran när barnen ska låsas något. Detta går att likna vid det uttryck Knutsdotter (2003) använder när hon talar om att vissa leksaker och artefakter ibland kan behöva laddas med dragningskraft för att bli upptäckta av barnen. Denna symboliska laddning kan göras av såväl ett annat barn som av en vuxen, men det krävs att någon på något sätt visar hur artefakten kan användas för att därmed locka andra att använda den (Knutsdotter, 2003). Knutsdotter (2003) förklarar att leksaker som artefakt värdesätts annorlunda för barn och de används till mer än att leka med, då de även kan ses som något att ha eller äga. Leksakerna visas upp och kan fungera som en ice-breaker, då de ofta startar upp eller inspirerar till lek av något slag men kan därefter överges eftersom leken tagit fart och tar andra vägar fram (Knutsdotter, 2003). Även tillgången till vissa artefakter visar sig vara relevant för barns samspel, särskilt ifall det enbart finns ett begränsat antal av en fysisk artefakt som är viktig inom en lek, då det kan begränsa andra barns möjligheter till samspel med de barn som redan fått tag i ett av de befintliga exemplaren (Berkhuizen, 2021). Fysiska artefakter, såsom leksaker, är betydelsefulla särskilt i anslutningsprocessen när ett eller flera barn önskar tillträda en pågående lek, då innehav av en leksak av något slag kan vara avgörande för tillträde i leken och därmed även barns möjligheter till samspel (Berkhuizen, 2021; Kultti, 2012).

Det man kan utläsa från tidigare forskning kring samspel är att det på något sätt involverar ömsesidig interaktion mellan parterna, och att den interaktionen kan ske i form av både verbal och icke-verbal kommunikation. Att se på samspelet utifrån kategorierna verbal och icke-verbal kommunikation blir relevant för oss i vår studie och kommer ge oss ett bra underlag att utgå från i utformandet av ett observationsschema.

4. Teoretiskt perspektiv

Genom att studera och undersöka olika föremål inom fritidshemmets fysiska inomhusmiljö vill vi se hur dessa föremål påverkar elevernas samspel inom leken. Syftet med studien är alltså att undersöka hur medierande artefakter kan fungera som möjliggörare för och påverka elevernas samspel genom lek. Mot den bakgrunden kommer studien ta utgångspunkt i det

sociokulturella perspektivet med fokus på medierande artefakter. I vår studie kommer vi utgå från den sociokulturella företrädaren Lev Vygotskijs tankar kring lärandet som något socialt och kulturellt samt att vi lär oss och formas i samspel med vår omvärld (Säljö, 2015). Det sociokulturella perspektivet fokuserar på hur människan utvecklar kulturella förmågor, såsom att kommunicera, läsa och handla medvetet, för att förstå sin omvärld och kunna agera i den samt hur detta sker genom mediering (Säljö, 2014). Kultur beskrivs som alla de resurser som finns hos individen, i den sociala interaktionen med andra samt i artefakterna och som har en betydelse för den mänskliga tanken och lärandet. Vidare innefattar kultur de idéer, kunskaper och värderingar som människan skaffar sig genom interaktion med omvärlden (Säljö, 2000). Centralt för det sociokulturella perspektivet är att människan i sin interaktion med omvärlden, i olika kontexter, använder samt utvecklar redskap, som medierar våra handlingar, och som skulle kunna liknas vid en förlängning av våra kunskaper och förmågor. Redskapen kan ses som antingen intellektuella eller materiella, där det viktigaste redskapet är det mänskliga språket. Vygotskij hävdar att vi ständigt medierar världen för varandra (Säljö, 2015) och att vi ständigt utvecklas, vilket gör lärandet och utvecklingen till något naturligt (Säljö, 2014). Centrala begrepp utifrån det sociokulturella perspektivet som är relevanta för vår studie är **fysisk lärmiljö, medierande artefakter, samspel** och **lek**. Tillvägagångssättet, att utgå från det sociokulturella perspektivet med fokus på medierande artefakter, lämpar sig därmed för studien då syftet är att undersöka hur olika medierande artefakter som tillförs i fritidshemmets fysiska inomhusmiljö påverkar elevernas egna initiativ till samspel i leken.

4.1 Samspel och interaktion

Att lärandet inom det sociokulturella perspektivet sker naturligt görs särskilt förståeligt i samband med att människan, som vi tidigare nämnt, ständigt lär, men samtidigt också delar med sig av kunskaper samt erfarenheter till varandra (Säljö, 2000). Barn samspelar med omgivningen och i detta samspel formas barnet, utvecklar sin identitet och lär sig mycket om såväl omvärlden som om sig själv (Säljö, 2015). Genom det sociala samspelet med andra blir människor delaktiga i kunskaper och erfarenheter, vilket leder till lärande och utveckling, och därmed ses interaktion och kommunikation som nycklar till kunskap (Säljö, 2014). Mediering utgör en stor del i interaktionen mellan människor då språket och kommunikationen, både verbal och icke-verbal, utgör en viktig aspekt. Samtal, allra helst det vardagliga samtalet, men

även annan typ av kommunikation i samspel med andra är en källa för skapandet av nya erfarenheter. Barnet ses som aktivt och utforskar världen genom bland annat interaktion och kommunikation för att efterhand kunna samspela i mer avancerade sammanhang (Säljö, 2015). Säljö (2014) förklarar att kunskap och lärande växer i samspelet med andra och beskriver även vidare hur vi i samspel med och genom andra utvecklas, då vi tar till oss dessa nya kunskaper samt erfarenheter, vilket Vygotskij benämner som *den närmaste utvecklingszonen*. När människan kan något och behärskar detta, fungerar det som en utgångspunkt för vidare utveckling och lärande, i samspel och interaktion med andra människor och omvärlden (Säljö, 2015). De handlingar och den kommunikation som äger rum i samspel med andra anpassas till de olika sociala situationerna som människan befinner sig i (Vygotskij, 1933/1966).

4.2 Lek

Lek ses, enligt Vygotskij, som den främsta källan till utveckling för barn (Säljö, 2015; Vygotskij, 1933/1966) och han menar vidare att det är i leken som barn uttrycker sina tankar och behov. Leken ses som ett sätt för barn att spontant uppfylla sina begär och önskningar genom, samtidigt som deras erfarenheter kan bearbetas. I leken använder barn sig av sin fantasi för att skapa samt reproducera olika situationer (Vygotskij, 1933/1966) och Vygotskij (1930/1995) hävdar dessutom att barn när de använder sig av fantasin kan vidga sina erfarenheter, för att, genom exempelvis lek, föreställa sig sådant som inte redan setts. Därför ses leken inte enbart som en reproduktion av barnets tidigare erfarenheter, utan leken ses som en kreativ process, i vilken barnet använder sig av tidigare erfarenheter för att sedan, utifrån sina behov och intressen, omvandla dessa till en ny verklighet. Härmning utgör en stor del i barns lek (Vygotskij 1930/1995) och Vygotskij (1933/1966) beskriver att leken, med allt vad den innebär, skapar för barnet nya erfarenheter och kunskaper, och utgör då området för dess närmaste utvecklingszon. Leken är en värdefull och meningsfull aktivitet för barn, vars förlopp motiveras av lekens syfte och när den utvecklas menar Vygotskij att barnen aktivt och medvetet förverkligar detta syfte. Däremot anser han inte att barnet har full frihet inom lekens ramar, då barnets handlingar påverkas av den omgivande kulturen och de föremål, eller artefakter, samt dess mening, men leken möjliggör samtidigt för att barn kan ge artefakterna en annan mening genom lekens aktivitet (Vygotskij, 1933/1966).

4.3 Medierande artefakter

Inom det sociokulturella perspektivet talar man om människans förmåga att använda och utveckla fysiska och språkliga uttryck som något centralt för lärande och utveckling. Dessa fysiska redskap benämns som artefakter (Säljö, 2000) och genom dem interagerar vi med vår omvärld, man säger att artefakterna hjälper oss att mediera verkligheten. Begreppet mediera antyder att vi inte står i direkt ofiltrerad kontakt med vår omvärld, utan att vi tvärtom hanterar den med hjälp av artefakter. De hjälper oss att upprätthålla aktiviteter, lösa praktiska uppgifter, kommunicera samt utveckla vårt tänkande (Säljö, 2000). Fysiska artefakter utgör alltså en viktig del av våra liv och vill man förstå hur individen utvecklas och lär i sociala praktiker är det väsentligt att inte bortse från artefakternas medierande egenskaper när det kommer till hur vi gör våra erfarenheter. Att studera hur en människa tänker utan dennes kulturella redskap såsom medierande artefakter skulle utifrån ett sociokulturellt perspektiv bli problematiskt eller som Säljö (2000, s. 81) uttrycker det skulle vi ägna oss åt: “studier av tämligen hjälplösa individer som berövats sina sociokulturella resurser”. Som människa agerar vi i sociala praktiker och utövar vårt tänkande genom artefakter. Vi lär, arbetar, tänker och leker med stöd i artefakter (Säljö, 2015). Mediering är konstant närvarande vid all mänsklig kontakt och Säljö (2015, s. 99) pekar på att “Mediering är en levande dimension av all mänsklig interaktion, vi samtalar, samtänker och samhandlar”. Artefakter som genom historien förfinats och förändrats kan användas som kraftfulla redskap för att mediera världen på specifika sätt, och vidare förklarar Säljö (2015) hur medierande redskap används av människor i sociala praktiker för att komma överens och nå gemensam förståelse. I sig självt är artefakten inget intressant, men i kombination med en tänkande varelse blir artefakten en del av en social praktik och en del av den kultur som formar och utvecklar individen. Artefakten blir med det en del av skapandet och formandet av individen genom att mediera omvärlden. Säljö (2000) uttrycker det som att individens tänkande kommer i kontakt med omvärlden via medierande redskap.

4.4 Teorins relevans för vår studie

I ett försök att skapa förståelse för artefaktens inverkan på elevernas samspel genom lek fungerar det sociokulturella perspektivet som en lämplig teoretisk grund för att analysera och skapa förståelse för undersökningens empiri. Utgångspunkten här är det sociokulturella perspektivets grundtanke; att människor lär i interaktion med andra samt att vårt tänkande och

handlande formas och utövas genom medierande redskap som vi under vår uppväxt möter i sociala praktiker och sammanhang. Människan ses här som en sociokulturell varelse som formas genom de sociokulturella redskap vi dagligen möter och använder, och vi fungerar olika beroende på vilka medierande redskap vi kommer i kontakt med och har tillgång till. Utifrån synen på människan som social och kulturell, som i interaktion och samspel med omgivningen tillgodogör sig samt skapar nya erfarenheter och kunskaper genom att använda sig av olika artefakter, menar vi att studien blir relevant för elevers lärande och utveckling. Med teorin som stöd och utgångspunkt hoppas vi kunna synliggöra om samt hur olika artefakter påverkar elevernas samspel inom leken.

5. Metodval för datainsamling

Nedan beskrivs metoden deltagande observationer som vi kom att använda oss av i genomförandet av vår studie och det redovisas även för en närmare beskrivning av denna metod. Vi beskriver även de urval som gjorts, hur vi gick tillväga i genomförandet av studien, studiens validitet samt ett resonemang kring de etiska ställningstaganden som gjorts. Till sist beskrivs hur vi bearbetade den insamlade empirin och hur vi genomförde analysarbetet av den insamlade empirin.

5.1 Kvalitativ metod - deltagande observationer

För vår studie föll sig valet av metod ganska naturligt på en kvalitativ metod då vi vill undersöka hur medierande artefakter i fritidshemmets miljö kan påverka elevernas egna initiativ till samspel genom lek. Kvalitativa metoder beskrivs av Holme och Solvang (1997) som att sätta sig in i de undersöktes situation och därmed kunna se det studerade fenomenet inifrån i syfte att nå en djupare uppfattning av företeelsen. För att detta ska vara möjligt behöver forskningen, enligt Denscombe (2018), omfatta relativt få personer eller händelser så att det går att komma åt de djupgående och detaljrika beskrivningarna. Deltagande observation är en metod som lämpar sig väl för att bilda en djupare uppfattning av företeelser och beskrivs av Denscombe (2018) som en lämplig metod för att studera meningen bakom handlingen och tenderar att producera kvalitativ empiri. För studien kom vi att använda oss av just deltagande observation som metod, där vi agerar utifrån det Eliasson (2021) kallar för observerande deltagare, eller deltagande som observatör, vilket Denscombe (2018) väljer att kalla det. Som

observerande deltagare hade vi möjlighet att vara engagerade i den naturliga miljön samtidigt som vi observerade och samlade in samt dokumenterade data (Eliasson, 2021). Med orden engagerade i den naturliga miljön beskriver vi att vi var delaktiga i den lärmiljö som eleverna befann sig i och hade möjlighet att förändra denna genom att tillföra olika medierande artefakter, för att därefter kunna studera hur artefakterna påverkade elevernas egna initiativ till samspel genom lek. Därmed agerade vi främst enligt det som Bryman (2018) kallar för deltagare och observatör i liten grad som innebär att deltagandet i gruppens kärnverksamhet sker i ringa utsträckning. Att vara observerande deltagare kan ha sina nackdelar då man som forskare riskerar att störa gruppens naturliga beteende och kan vara en krävande metod gällande personligt engagemang (Denscombe, 2018). Däremot såg vi detta snarare som en fördel för oss då vi trots allt hade möjlighet att vara just engagerade i miljön och samspelet som uppstod genom elevernas lek med de medierande artefakterna. Som deltagande observatör studerar man det rumsliga vilket innefattar både den fysiska miljön och de föremål som finns i miljön. Utöver det studerar man även hur människor agerar: vad som görs, hur det görs, vad som sägs eller hur människor på annat sätt kommunicerar (Lalander, 2015). Observation var en passande metod för studien, som bidrog till att vi fick svar på forskningsfrågorna, då studiens utgångspunkt var att undersöka hur medierande artefakter påverkade elevernas egna initiativ till samspel genom lek. Denscombe (2018) förklarar att man som deltagande observatör oftast inleder observationen med vad man brukar kalla "holistisk observation". Detta görs för att skaffa sig en allmän känsla av miljön men då vi redan hade det inledde vi med fokuserade observationer, där vi valde ett smalt område för vårt fokus; medierande artefakter. Enligt Denscombe (2018) skulle detta i vidare tolkning kunna ses som en typ av särskilda observationer, där man utifrån de fokuserade observationerna har ett mer riktat fokus på vissa aspekter av miljön.

5.1.1 Fältanteckningar och observationsschema

Då vi agerade som observerande deltagare och samlade in data under tiden använde vi oss av fältanteckningar med observationsschema (se bilaga 3) som stöd vilket innebar att vi arbetade efter det som Christoffersen & Johannessen (2015) beskriver som strukturerad observation. Detta innebar att vi på förhand definierade olika kategorier i ett observationsschema som vi förhöll oss till under observationerna. Att avgränsa sitt observationsfokus var i vårt fall extra

viktigt då vi hade begränsat med tid och arbetade efter mikro-etnografins ramar, där möjligheten att avgränsa sitt observationsfokus redan från start är en viktig förutsättning (Lalander, 2015). Utifrån den tidigare forskning som redogjorts för i forskningsöversikten samt med det sociokulturella perspektivet som grund för vår förståelse av elevernas samspel kring medierande artefakter fann vi det relevant att utforma observationsschemat utifrån de signalement på samspel som framkom; alltså verbal och icke-verbal. Att utnyttja teoretiska kunskaper kan vara en bra strategi för den otränade observatören, för att på så sätt se till att något av intresse för studien faktiskt skrivs ner (Lalander, 2015).

I fältanteckningarna beskrev vi kontexten för observationen och med hjälp av stödanteckningar registrerade vi våra intryck, reflektioner och upplevelser av elevernas egeninitierade lek i förhållande till den fysiska lärmiljön och de medierande artefakterna som användes (Denscombe, 2018). Att föra anteckningar är något som Bryman (2018) anser vara ett måste för studier av etnografisk karaktär med tanke på att det mänskliga minnet kan vara opålitligt. Detta styrks av Denscombe (2018) som förklarar att man lätt kan glömma saker. Fältanteckningarna är därmed "en brådskande uppgift" (s. 311), som kräver att rutiner finns som möjliggör att anteckningarna kan föras så snart som möjligt och att det görs regelbundet (Denscombe, 2018). Utifrån detta valde vi därför att under observationen använda oss av det som Bryman (2018) beskriver som preliminära anteckningar, vilket innebar att vi gjorde korta noteringar för att snabbt anteckna sådant som vi såg och hörde och skapade på så vis en minnesbild av situationen, beteendet eller våra intryck. Däremot ska fältanteckningarna innefatta relativt detaljerade sammanfattningar av olika situationer och beteenden, och även forskarens reflektioner kring det observerade (Bryman, 2018). Därför utvecklades de preliminära anteckningarna senare till fullständiga fältanteckningar, som var mer utförliga och detaljerade. Christoffersen och Johannessen (2015) klargör att fältanteckningarna utgör grunden för analysen och ifall man väntar för länge innan anteckningarna från observationen dokumenteras kan värdefull information riskera att gå förlorad. Därför gjordes fältanteckningarna vid observationens slut då det enligt Denscombe (2018) kan underlätta att dokumentera fältanteckningarna utanför det fält eller den arena man observerar.

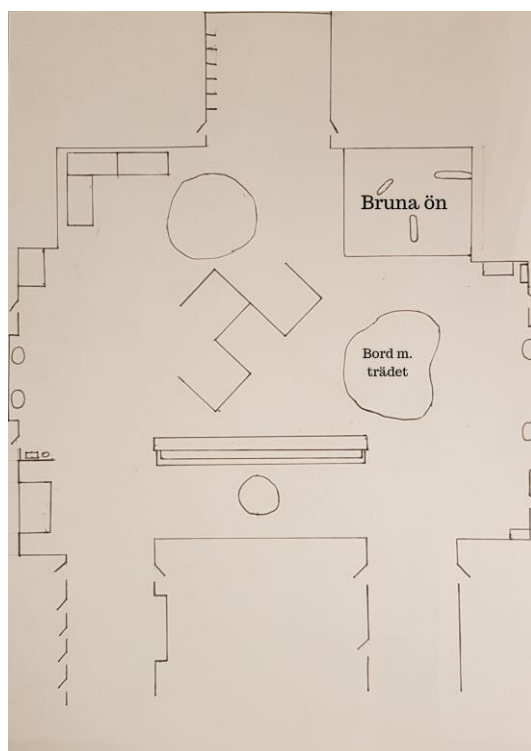
5.2 Urval

Urvalet styrdes av vårt syfte med studien samt våra forskningsfrågor och då vi genomförde en etnografisk studie i miniskala genom att använda oss av deltagande observationer ansåg vi det passande att studien och observationerna genomfördes i en miljö som vi kände till. Etnografiska studier kännetecknas vanligen av avsevärd tillbringad tid på fältet (Denscombe, 2018), men då vår tidsram inte möjliggjorde detta gjorde vi, genom att observera i en miljö vi redan kände till, ett urval utifrån bekvämlighet som gav oss närmare möjlighet för detta. Bekvämlighetsurval beskrivs som ett urval som görs utifrån det första som finns till hands (Denscombe, 2018). Då möjligheten att genomföra en fullskalig etnografisk studie inte var aktuell för oss valde vi att klassificera vår studie som det Bryman (2018) förklarar som mikro-etnografi, där vi som nämnts tidigare avgränsade oss och fokuserade på ett väldefinierat tema: hur medierande artefakter påverkar elevernas samspel inom lekens ramar. Då vi i observationen valt att studera lärmiljön och de tillförda medierande artefaktens påverkan på elevernas egeninitierade samspel i leken så har vi valt att inte på förhand välja ut en specifik grupp elever, utan utgår från de elever som befinner sig i den miljö vi ska studera. Vi valde att genomföra alla observationer vid samma tid och plats, vid upprepade tillfällen, vilket tjänade flera syften och ett av dessa var att försöka minimera *forskareffekten*, som Denscombe (2018) beskriver som den påverkan vår närvaro som observatörer har på elevernas naturliga beteende. Tjora (2012) förklarar hur man genom att regelbundet observera i samma situation kan göra deltagarna bekanta med observatörens närvaro. Vidare redogör han för hur de observerade ofta glömmer bort eller ignorerar observatören, eftersom observatörens roll inte är relevant i förhållande till deltagarens situation vid observationstillfället (Tjora, 2012). För att undvika felkällor deltog vi båda två i observationerna, för att efter observationerna sammanställa samt diskutera de fynd vi gjort och därmed använde vi oss av det Svensson och Ahrne (2015) kallar för triangulering. Genom att vi båda studerade samma fenomen, med samma utgångspunkt och genom användandet av samma observationsschema (se bilaga 3) samt att bådas fynd jämfördes och sammanställdes så ökar också studiens trovärdighet (Svensson & Ahrne, 2015).

5.2.1 Val av plats

Vi genomförde våra observationer på en skola i södra Sverige, på en fritidshemsavdelning för elever i årskurs 1. Skolan har fyra fritidshemsavdelningar, vilka är förskoleklassen, årskurs 1,

årskurs 2 och årskurs 3-6. Vår studie utfördes på avdelningen för årskurs 1, där 54 elever är inskrivna på fritidshemmet och där tre pedagoger arbetar. Observationerna utgick från Bruna ön, vilken är en sittyta och en del av fritidshemmets fysiska lärmiljö där eleverna gärna uppehåller sig men där de till synes ofta driver runt, hoppar eller brottas. Att vi observerar i ett utrymme där eleverna till synes inte ägnar sig åt något specifikt kan medföra att de medierande artefakternas påverkan syns tydligare. Bruna öns placering i ett hörn av fritidshemsavdelningens inomhusmiljö gör att den blir något avgränsad, vilket kan vara gynnsamt för våra observationer och gör därmed Bruna ön till ett lämpligt val av plats för vår studie.



Ettans fritidshem är en stor avdelning med cirka 30-40 elever på plats som under fritidshemmets öppettider har tillgång till två klassrum som används av årskurs 1 under skoltid, och en stor öppen yta inomhus i direkt anknytning till klassrummen. I den öppna ytan finns fritidshemmets naturliga samlingsplats framför en stor whiteboardtavla och på en gradäng mitt emot whiteboardtavlan samlas eleverna vanligtvis för genomgång av dagen eller annan information. Förutom gradängen och whiteboardtavlan finns det en del andra fasta föremål som eleverna vistas i och omkring. Mitt i den öppna ytan finns det tre små bås där eleverna kan sätta sig vid bord för att få lite avskildhet och avskärmning från den öppna

planlösningen. I närheten av gradängen finns det ett stort runt bord och mitt i det bordet står det ett prydnadsträd som "växer" upp genom bordet och sträcker sig cirka 3 meter upp i luften (det är väldigt högt i tak, ca 8 meter från golv till tak). Inte långt ifrån trädet, i ett av den öppna ytans hörn finns föremålet för vår valda observationsplats; *Bruna ön*. Brunna ön som den kallas av pedagogerna och eleverna är en stor mjuk sitttyta i form av en kvadrat vars yta är 3 x 3 meter och ca en halv meter hög. Uppe på Brunna ön finns det tre ryggstöd i olika storlekar utplacerade. Pedagogerna på avdelningen beskriver Brunna ön som en "stor sittdyna" där eleverna kan läsa, spela spel, bygga koja och använda annat lekmaterial.



5.2.2 Medierande artefakter

Genom vår mångåriga erfarenhet inom området har vi tillsammans identifierat tre vanligt förekommande typer av lekmaterial på fritidshemmet: mjuka figurer (gosedjur), hårda figurer (playmobil) och byggsatser (magnetic clicks). Valet av medierande artefakter för vår studie baserade vi på våra tidigare erfarenheter och de tre kategorier av lekmaterial som vi upplever vanligt förekommande inom fritidshemmet. Eftersom studiens syfte var att undersöka hur eleverna samspelar genom artefakter i leken valde vi att placera artefakterna i en hörna på en avgränsad yta inne på fritidshemmets avdelning. Detta gjordes för att skapa avskildhet och ge eleverna en möjlighet till ostörd lek. Möjligheten till ostörd lek är något Knutsdotter (2003) framhåller som oerhört viktigt för att leken ska kunna fungera och utvecklas. För att ge oss

som deltagande observatörer en möjlighet att studera varje artefakt och elevernas samspel genom den valde vi att placera ut endast en typ av artefakt vid varje observationstillfälle.

5.3 Validitet

Metodvalet för insamlandet av data lämpar sig väl för det sociokulturella perspektivet med fokus på medierande artefakter, då informationen som samlas in via observationerna klassas som kvalitativ snarare än kvantitativ (Denscombe, 2018), vilket vår studie förväntades bli. Den data som erhöles via observationerna genomgick sedan en systematisk analysprocess innan resultat presenterades. En eventuell felkälla för vår studie som bör nämnas är metoden för datainsamlingen. Vi utförde observationer och agerade som observerande deltagare, en metod som ställde krav på att vi som forskare var aktiva i miljön. Genom att minimera sin inverkan ges forskaren en möjlighet att observera situationer och händelser så som de normalt skulle inträffa i den miljön (Denscombe, 2018). Om vi inte hade varit försiktiga hade vi vid observationerna kunnat riskera att oavsiktligt störa miljön och påverka de personer som medverkade i den, vilket i sin tur hade fått följderna att felaktig empiri registrerats. Där fanns även en risk att vår perception vid observationerna hade influerats av personliga faktorer, vilket därmed kunnat medföra att den insamlade datan varit opålitlig (Denscombe, 2018).

5.4 Forskningsetik

Valet av deltagande observation som metod för datainsamling innebar att vi dokumenterade och analyserade individers handlingar och beteenden. Detta ställde en del etiska krav på oss som utförde studien. Vetenskapsrådet (2017) redogör för olika etiska principer som handlar om att skydda de som medverkar i forskningsprojekt likt vårt. Vi valde därför att hörsamma Vetenskapsrådets fyra krav vid forskning: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I praktiken innebar det att vi informerade skolans rektor och den personal som arbetar på fritidshemsavdelningen om vår studie genom att skicka ut missivbrev till dem (se bilaga 1). Missivbrev med samtyckesdel (se bilaga 2) skickades även ut till de elever och vårdnadshavare som kom att vara en del av vår studie. Vi begärde genom detta missivbrev (bilaga 2) in ett skriftligt samtycke från de som ville vara delaktiga, detta innebar samtidigt att de som inte var intresserade skyddades från delaktighet. De som valde att ta del och medverka i vår studie gavs fullständig information om studiens syfte, vad

den kom att användas till och vilka som kom att få ta del av den. Deltagarna fick även information om att alla som deltog i studien skulle vara anonyma och gavs fiktiva namn i dokumentationen, samt att de när som helst utan anledning hade rätt att avbryta sitt deltagande och raderades då från dokumentationen. Genom att vi följde principerna från Vetenskapsrådet kunde vi bedriva vår forskning och utföra vår studie med god forskningsetik.

5.5 Genomförande

Våra observationer ägde rum på ett fritidshem i en skola i södra Sverige som vi forskare varit bekanta med sedan tidigare. Studien utfördes på avdelningen för årskurs 1, där 54 stycken elever är inskrivna på fritidshemmet och där tre pedagoger arbetar. Vid observationstillfällena hade samtliga av eleverna på plats givit sitt samtycke till deltagande i studien. Detta medförde att vi under observationerna kunde fokusera på samspelet kring artefakterna utan att behöva ta hänsyn till vilka elever som samspelade kring dem och som därmed blev en del av studien.

Insamlandet av data pågick under två veckors tid och gjordes genom sex observationer som tog plats under tre dagar, med två observationer per dag. Att vi genomförde två observationer per dag möjliggjorde för oss att mer utförligt kunna studera en artefakt åt gången samtidigt som vi skaffade oss mer och bättre underlag för vardera artefakt i förhållande till vad enbart en observation gett. Vi använde oss av samma tid för de båda observationerna som genomfördes varje dag. Vi anlände till fritidshemsavdelningen en stund innan vi planerade att påbörja den första observationen för att iordningställa och förbereda lärmiljön med hjälp av de artefakter som skulle studeras. Vårt val av att iordningställa och förbereda miljön med artefakterna grundade sig i det Knutsdotter (2003) nämnt när hon talar om att artefakterna kan behöva laddas med dragningskraft för att eleverna bättre ska upptäcka dem. Därefter uppehöll vi oss inne på ettans fritidshemsavdelning för att ge eleverna en möjlighet att vänja sig vid vår närvaro och bekanta sig med oss. Vid första observationens start placerade vi oss strategiskt i varsin ände av den Bruna ön för att skapa förutsättningar att kunna fånga upp så mycket som möjligt. Vi fyllde båda två i observationsschema (se bilaga 3) med hjälp av papper och penna, och (i ena kolumnen) förde även däri stödanteckningar. Observationen pågick i 40 minuter och under tiden för observationen befann sig olika elever i ett varierat antal på Bruna ön. Vi riktade fokus mot den lek som förekom samt hur samspelet eleverna emellan utspelade sig när

eleverna använde sig av artefakterna. Efter 40 minuter, när vi genomfört första observationen var det dags för eleverna att gå på mellanmål. Därefter ställde vi i ordning artefakterna inför nästa observation samt lämnade ettans fritidshemsavdelning för att diskutera och sammanställa vår empiri från respektive observationsschema. Denscombe (2018) uttrycker att man ska ha vissa rutiner gällande fältanteckningarna för att se till att de förs snarast och regelbundet och talar dessutom för att där finns ett behov av att dessa förs utanför den observerade miljön. Diskussionen, som spelades in med hjälp av vår mobil, ägde rum i ett grupprum i personalrummet och fynden från våra observationsscheman sammanställdes. Stödanteckningarna bidrog till en större och djupare förståelse av situationen vilket vi märkte i vår diskussion.

Dagens andra observation ägde rum när eleverna kommit tillbaka från mellanmålet och återigen var inne på fritidshemsavdelningen. Vid andra observationen valde vi att till en början hålla oss i närheten av Bruna ön, där eleverna befann sig, för att ge dem mer spelrum att komma igång med leken innan vi satte oss i varsitt hörn på Bruna ön. Precis som vid det tidigare tillfället fyllde vi båda två i observationsschemat (se bilaga 3) men valde samtidigt att föra utförligare stödanteckningar. Även denna observation pågick i 40 minuter och under observationen befann sig olika elever i ett varierat antal på Bruna ön. Även efter denna observation lämnade vi ettans fritidshemsavdelning för att ta oss till grupprummet där vi diskuterade och sammanställde vår empiri från respektive observationsschema. Utifrån diskussionen, som även denna spelades in, sammanställdes fynden från våra observationsscheman. De mer utförliga stödanteckningarna bidrog till en större och djupare förståelse av situationen vilket vi märkte i vår diskussion. När vi diskuterat färdigt och sammanställt vår empiri gick vi ner till ettans fritidshemsavdelning igen för att plocka undan de artefakter vi använts oss, då vi inte ville avbryta elevernas lek tidigare. Efter att vi sammanställt, utvecklat och renskrivit observationerna påbörjade vi arbetet med att analysera materialet.

5.6 Analyismetod

Bearbetningen av det empiriska materialet, både våra respektive observationsscheman och stödanteckningar, gjordes till en början var för sig i direkt anslutning till observationerna, för

att sedan diskuteras gemensamt. Våra observationsscheman jämfördes för att försäkra oss om att vi uppfattat situationerna på liknande sätt för att sedan sammanställa dessa och därefter komplettera med de fältanteckningar som förts för att få en sammantagen bild av observationerna. När vi sammanställde våra respektive observationsscheman diskuterade vi specifika situationer och kunde därmed även jämföra samt komplettera dessa då vi i de allra flesta fall hade fokuserat på och antecknat utifrån samma situation men fångat upp, hört eller uppmärksammat olika delar av sekvenser. Vår empiri utgörs av 240 minuters observationsarbete vilket genererade en stor mängd data bestående av observationsscheman med kompletterande stödanteckningar och separata fältanteckningar. De gemensamma diskussionerna gav oss ett bättre perspektiv på det empiriska materialet och bidrog med en tydligare helhetsbild, vilket Holme och Solvang (1997) anser vara ett bra sätt att påbörja analysen för att därefter välja ut centrala delar att belysa.

Efter sammanställningen och renskrivningen av det insamlade materialet från observationerna påbörjade vi arbetet med att studera innehållet utifrån våra forskningsfrågor och studiens syfte. Frågor ställdes till materialet för att ge oss svar på: Hur påverkar artefakten elevernas lek och därigenom deras samspel? och hur gestaltas elevernas samspel kring artefakten? I svaren som framkom kunde vi identifiera olika typer av lek samt olika sätt för samspelet att gestalta sig på. För att göra det överskådligt och lätthanterligt i analysprocessen färgkodade vi de olika sekvenserna för att på så sätt kunna se och identifiera genomgående mönster eller teman kring elevernas samspel med en given artefakt. Att koda och gruppera sina fynd är något som Denscombe (2018) lyfter fram som viktigt vid analysarbetet med kvalitativ data. Ett exempel på hur vi använde oss av färgkodningen kan hämtas från första observationen där vi studerade vilken effekt gosedjur har på elevernas samspel genom leken. När vi studerade materialet noterade vi ett fåtal sekvenser kring bråklek som markerades och fick färgen gul och vi noterade även en hel del sekvenser av den sociala fantasileken som fick färgen lila. Efter att ha läst igenom och studerat materialet ett flertal gånger kunde vi utläsa att den lekform som till övervägande del utspelades genom artefakten (som för denna observationen var gosedjur) var den sociala fantasileken. Även om andra former förekom som nämnts tidigare; bråklek, så var det förhållandevis lite i jämförelse med fantasileken. Eftersom det var fantasileken som fick störst utrymme under första observationen tog vi i nästa steg en mer detaljer titt på

fantasilekens olika delar och hur den hade utspelat sig. Även här använde vi oss av färgkodning för att kategorisera fantasilekens olika delar som framträdde för att på ett enkelt sätt kunna urskilja olika mönster. Detta gav oss en bra helhetsbild och vi kunde konstatera att den sociala fantasilek som förekom utspelades genom både rollek och projektionslek, men att det till största delen skedde genom projektionslek där eleverna rörde sig fram och tillbaka mellan fantasilekens olika sfärer. Utöver att färgkoda och kategorisera typen av lek som förekom valde vi att även färgkoda vilken typ av kommunikation som förekom i samspelet och kunde då identifiera både verbal och icke-verbal kommunikation som tilldelades färgerna grön respektive röd. De situationer som genom färgkodningen identifierades som extra intressanta och talande i relation till studiens syfte och forskningsfrågor diskuterades och genomgick en fördjupande analys. Resultatet sammanställdes därefter i ett separat dokument för respektive artefakt och genomgick en mer utförlig redogörelse som avslutades med våra tolkningar och tankar kring den beskrivna situationen.

6. Resultat och analys

I detta avsnitt presenteras resultaten från vår insamlade empiri för att därefter analyseras utifrån studiens forskningsfrågor: Hur samspelar eleverna i leken genom de artefakter som tillförs i den fysiska inomhusmiljön på fritidshemmet? och Hur bidrar olika typer av artefakter till att genom leken öka möjligheterna för samspel eleverna emellan? De resultat som vi presenterar redovisas enligt de tre olika artefakterna som vi använde oss av för observationerna; gosedjur, playmobil och magnetic clicks. De utdrag som presenteras för respektive artefakt är noga utvalda av oss och kan ses som representativa för materialet som helhet, då utdragen speglar och på bästa sätt framställer den lek samt det samspel som ägde rum genom artefakterna. Respektive artefakt redovisas utifrån två teman, vilka utgår från forskningsfrågorna, som lyder: Elevernas samspel i leken kring artefakterna samt Artefakternas möjlighet för ökat samspel i leken.

6.1 Gosedjur

I analysarbetet med materialet som behandlar artefakten *gosedjur* kunde vi identifiera och urskilja ett samspel som till stor del skedde genom att artefakten användes som ett medierande redskap för aktörerna. Genom att använda sig av artefakten kunde de projicera och leva ut sina

inre föreställningar och fantasier i en social fantasilek tillsammans med andra medaktörer i den lek som utvecklades genom och runt om artefakten. Det samspel som trädde fram ur det insamlade materialet skedde till stor del i form av verbal och icke-verbal kommunikation inom den sociala fantasilekens olika sfärer. Nedan följer ett utdrag ur sammanställningen från observationen.

Exempel 1

Deltagare: Ofelia och Billy

/.../ Ofelia och Billy leker tillsammans med gosedjur. Ofelia har en häst och Billy har en dinosaurie. "Nu sovde vi" säger Ofelia och tar sitt gosedjur och lägger det på en kudde och stoppar om det med en liten filt som hon hittat utanför Bruna ön. Billy ser vad Ofelia gör och gör likadant med sitt gosedjur, och placerar det bredvid Ofelias på kudden. I nästa stund säger Ofelia "Kom så går vi till stranden", Billy tittar då mot Ofelia och nickar och ler. Ofelia lägger fram en kudde och säger "Detta är stranden". Ofelia lägger sitt gosedjur på kudden varpå Billy nickar och tar den lilla filten sedan tidigare och lägger upp täcket på kudden för att sedan lägga sitt gosedjur på filten. Ofelia tittar på det Billy gör, ler mot honom och lägger en liten filt under sitt gosedjur också. Billy tar sedan tag i sitt gosedjur och kastar upp det i luften så att det landar på golvet. Ofelia tittar på det Billy gör för att sedan göra likadant med sitt gosedjur. Både gosedjuren ligger på golvet och både Ofelia och Billy tittar på varandra och skrattar. Då säger Billy "Här är vattnet!" och Ofelia svarar "Här ute är där hajar, aah hajar!". Billy tittar på Ofelia och skrattar och Ofelia tittar tillbaka, skrattar och ler. I nästa skeende tar Billy tag i sitt gosedjur och kastar det över till ett bord mitt emot Bruna ön. Ofelia ser det och gör likadant samtidigt som hon säger "Jag kan flyga!". Billy skrattar samtidigt som både han och Ofelia lämnar Bruna ön för att hämta tillbaka sina gosedjur. /.../

6.1.1 Elevernas samspel i leken kring artefakten

I situationen som beskrivs ovan kan vi tolka att där förekommer ett samspel mellan eleverna och det förekommer flera tillfällen då samspelet mellan aktörerna sker såväl verbalt som icke-verbalt. Vi menar däremot att samspelet som förekommer främst utgörs av icke-verbalt samspel vilket vi kan tolka utifrån de många handlingar som sker utan att aktörerna pratar med varandra. Detta tolkas utifrån att aktörerna använder sig av blickar, kroppsrörelser, mimik och att de imiterar varandras handlingar genom lekens framfart och för att få leken att fortsätta. Det verbala samspel som förekommer används främst för att påtala förändringar eller göra

förklaringar i leken. Vi menar att detta synliggörs vid de tillfällen då Ofelia berättar att de ska gå till stranden och att de är framme vid stranden när hon tar fram en kudde. Utifrån denna verbala kommunikation tolkar vi att där sker ett samspel mellan aktörerna för att se till att leken fortskrider genom att göra medaktören införstådd i de förändringar som sker i leken.

6.1.2 Artefakternas möjlighet för ökat samspel i leken

Vår tolkning är att mycket av det samspel som äger rum sker genom att aktörerna på olika sätt kommunicerar med varandra i leken som uppstår kring artefakten. Den lek som utvecklades kring gosedjuren anser vi ha karaktäriserande drag för den lekform som benämns social fantasilek. När Ofelia och Billy i leken använder sig av andra föremål, som kudde och filt, tolkar vi det som att de med hjälp av sin fantasi gör om dessa föremål för att de ska passa leken som den ser ut i de olika skeenden, då kuddarna och filtarna i ena stunden är sängar för att i ett senare skede fungera som strand och badlakan. Vi kan utläsa från sättet som aktörerna använder sig av artefakterna i leken att de använder föremålen för att projicera och i leken leva ut sina inre tankar, fantasier och föreställningar. Sättet som aktörerna använder sig av artefakterna, att de genom dem samspelar gör att vi klassar leken som utvecklades som en social fantasilek. Det samspel vi kan utläsa mellan aktörerna sker inom fantasilekens olika sfärer, där den verbala kommunikationen fick störst utrymme inom regisfären, vilket vi menar görs tydligt då det är genom den verbala kommunikationen som aktörerna gör förändringar. En av dessa förändringar är när Billy tagit tag i sitt gosedjur och kastat iväg det så det landade på golvet, varpå Ofelia observerade det han gjorde för att senare imitera handlingen. Utifrån detta exempel går det i vidare tolkning även att se hur aktörerna använde sig av den verbala kommunikationen som ett medel för att återskapa en förståelse för hur leken skulle ta fart igen efter att leken förflyttats, vilket vi menar förekom ofta då samspelet främst skett genom icke-verbala kommunikation. Utifrån den lek som beskrivs ovan kan vi också se att aktörerna förflyttade sig såväl inom Bruna öns fyra hörn som utanför för att fortsätta leken där, vilket vi menar att artefakten möjliggjorde samtidigt som det genom artefakten då skapades möjligheter för att aktörernas fantasilek inte begränsades. Vi menar utifrån detta att det kan tolkas som att det är artefakten som var den drivande faktorn för leken, och inte den fysiska miljön. Däremot var det den icke-verbala kommunikationen som dominerade i fiktionssfären och det är i samspelet genom den icke-verbala kommunikationen som aktörerna tillsammans utformar,

förändrar och utvecklar leken. Vår tolkning av materialet är att den lek som utvecklades kring artefakten gav aktörerna en möjlighet till samspel, ett samspel som i det här fallet skedde i något större utsträckning genom icke-verbal kommunikation inom den sociala fantasilekens fiktionssfär.

6.2 Playmobil

Det samspel som gick att urskilja i empirin från playmobil var precis som i fallet med gosedjuren relaterat till den lek som utvecklades genom artefakten, och i likhet med den situationen kunde vi även här identifiera den sociala fantasileken som den lekform som gavs störst utrymme. Inte under någon av observationerna kring playmobil förekom rollek, utan istället skedde fantasileken i form av projektionslek där playmobilet verkade som medierande redskap för eleverna, då det tillät dem att projicera sina inre föreställningar och fantasier och leva ut dem i leken tillsammans med övriga medaktörer. Nedan följer ett utdrag ur sammanställningen från observationen kring playmobil.

Exempel 2

Deltagare: Tyra och Wilda, Simon

/.../ Tyra och Wilda leker tillsammans med playmobil. De leker med figurerna (hästarna och karaktärerna) som tillhör playmobil-stallet. Plötsligt säger Tyra "Nu såg du att jag skulle ramla ner där" och pekar bakom ett av ryggstöden. Wilda svarar "Då bröt du benet" varpå Tyra sa "Då fick du ringa ambulansen". De fortsätter leka med hästarna och flyttar dem fram och tillbaka över Bruna ön. Tyra säger "Jag ska gå bort där och sova", Tyra tittar bort mot hörnan av Bruna ön och Wilda svarar "Okej". Båda två går bort tillsammans och fortsätter leken genom karaktärerna. En tredje aktör, Simon, ansluter till leken och har med sig en playmobil-häst med tillhörande figur. "Godnatt!" säger Simon och Wilda svarar "Godnatt pappa" (både Simon och Wilda rör på sina figurer när dem pratar). Wilda lägger ner sin figur för att den ska sova. Efter en stund säger Simon "Dags att vakna!" följt av att han börjar sjunga "Vi gratulerar, vi gratulerar" samtidigt som han ler. Wilda tittar på honom och Simon frågar "Vill du ha din present?". Wilda säger "Ja var är den?" och Simon svarar "Här är den" samtidigt som han lyfter och visar hästarna i stallet och namnger dem: "Här är Jonny, Tommy...(ohörbart). Wilda ler stort när Simon visar upp och namnger hästarna. *Leken fortsätter men det som sägs är ohörbart.* Tyra ansluter återigen till leken (hon har varit och hämtat en playmobil-ambulans) och säger "Wilda du hade skadat dig". Wilda tittar på Tyra och svarar "På min födelsedag? Okej!" och lägger sin

figur i Tyras ambulans. Tyra gör ambulansljud och kör iväg med Wildas figur varpå Wilda följer efter henne till andra änden av Bruna ön. /..../

6.2.1 Elevernas samspel i leken kring artefakterna

Vi menar att det sker ett samspel mellan aktörerna i leken, såväl mellan Tyra och Wilda som mellan Wilda och Simon, vilket främst utgörs av den verbala kommunikation som uppkommer genom leken. Att aktörerna på olika sätt ger respons på varandras kommunikation, såväl verbal som icke-verbal, tolkar vi som att de samspelar med varandra i leken, genom artefakterna. I ovan beskrivna utdrag används den verbala kommunikationen mellan aktörerna främst för att regissera och styra leken i olika riktningar, vilket man kan se när Tyra, i början av sekvensen berättar för Wilda att hon skulle trilla ner varpå Wilda ger respons genom att svara att Tyra då bröt benet. Mellan flickorna sker ett samspel där de genom den verbala kommunikationen informerar varandra om lekens fortskridning och handling, vilket vi menar skapar en större förståelse för medaktörerna. När Simon, med hjälp av en playmobil-häst och figur, ansluter till leken sker en förändring i den verbala kommunikation som tar plats. Vi tolkar att det verbala samspelet övergår från att främst ha varit regisserande där aktörerna pratar för att styra leken till att den verbala kommunikationen istället blir figurernas repliker och att det därmed är figurerna som då agerar för att förverkliga aktörernas tankar, fantasier och erfarenheter. Denna tolkning grundar vi på den sekvens där Simons och Wildas figurer, som pappa och dotter, säger godnatt till varandra samtidigt som de rör på sina figurer, varpå Wilda sedan lägger ner sin figur. Vi menar att den icke-verbala kommunikationen, som en del av aktörernas samspel, förekommer i mindre utsträckning i den lek som äger rum i ovan beskrivna situation och den icke-verbala kommunikation som går att urskilja används främst för att förstärka den verbala kommunikationen. Detta går att tolka utifrån när Simon sjunger "Vi gratulerar" för Wilda samtidigt som han ler samt när han visar upp presenterna och namnger dem för Wilda, varpå hon ger respons genom att le stort. Vi kan se hur artefakterna i exemplet utgjorde en avgörande roll för det samspel som förekom i leken, då artefakterna fungerade delvis som drivande i leken och möjliggjorde dess förlopp samtidigt som de senare blev desto viktigare då leken främst utgjordes genom användandet av artefakterna, där aktörerna projicerade sina tankar, fantasier och handlingar på figurerna.

6.2.2 Artefakternas möjlighet för ökat samspel i leken

Precis som kring gosedjuren är vår tolkning av playmobil att mycket av det samspel som utspelade sig mellan eleverna ägde rum genom den lek som utvecklades kring artefakten, där artefakten fick fungera som ett medierande redskap genom vilket eleverna kunde leva ut sina fantasier i en social fantasilek tillsammans med andra medaktörer. Denna tolkning gör vi utifrån sättet som aktörerna i leken talar till varandra och använder figurerna för att leva ut sina föreställningar. Inte minst ser vi detta när Tyra förklarar för Wilda att hon skadat sig varpå Wilda accepterar Tyras regi av leken och placerar sin figur i Tyras ambulans. Det vi ser i den här sekvensen är att både Tyra och Wilda för en kort stund trädde ur fiktionssfären för att samtala och regissera leken i regisfären. Då båda var överens klev de in i fiktionssfären igen och levde genom playmobil-föremålen ut sina ideer och föreställningar. De handlingar som utförs med figurerna gör att vi kan dra starka kopplingar till den lekform vi tidigare förklarat som projektllek. Sättet som Tyra och Wilda växlar mellan fantasilekens olika sfärer menar vi är karaktäristiskt för den lek som utspelades kring playmobil och där en stor del av samspelet mellan aktörerna skedde verbalt i regisfären. Vi kan tydligt se hur de verbalt samspelar i regisfären när Tyra och Wilda leker med hästarna och Tyra kliver ur fiktionssfären för att informera Wilda om att Wildas karaktär skulle se på när Tyras karaktär skulle ramla ner bakom ett av ryggstöden. Wilda visar att hon är mottaglig för riktningförändringen i leken och genom sitt verbala svar fortsätter hon driva leken i den riktning Tyra initierade. Tyra verkade gilla förslaget om att bryta benet och fortsatte att driva leken i den nya riktningen när hon förklarade att då skulle Tyra ringa ambulansen. Det vi ser här är att aktörerna tillsammans samtalar och gör förändringar i regisfären som de sedan utför och iscensätter i fiktionssfären. Även i fiktionssfären förekom det samspel genom både verbal och icke-verbal kommunikation, vilket synliggörs på sättet som Simon och Wilda samspelar i leken när Simon säger "Godnatt" till Wilda som svarar "Godnatt pappa" samtidigt som båda aktörerna rör på sina hästar när dem pratar. Denna rörelse tolkar vi som att det är hästarna som talar med varandra och inte Simon och Wilda, vilket signalerar att aktörerna är verksamma inom fiktionssfären. Efter att ha sagt godnatt så lägger Wilda sin häst för att den ska få sova, ett agerande som i vår mening är en tydlig indikation på samspel genom icke-verbal kommunikation då vi tolkar handlingen som en fortgående respons på Simons "Godnatt". Vår

tolkning av materialet från observationerna kring playmobil är att leken som utvecklades kring denna artefakt och det samspel som skedde därigenom till stor del skedde verbalt i regisfären.

6.3 Magnetic clicks

Till skillnad från de två andra artefakterna, så upplever vi efter att ha tolkat empirin från magnetic clicks att det samspel som trädde fram ur materialet inte var relaterat till någon utvecklad lek kring artefakten i fråga. Istället tolkar vi det som att mycket av det samspel som ägde rum, både verbal och icke-verbal kommunikation, skedde i samtal kring konstruktionerna som byggdes samt i imitation av dessa mellan aktörerna. Nedan följer ett utdrag ur sammanställningen från observationen kring magnetic clicks.

Exempel 3

Deltagare: Svante och Elsa

/.../ Svante och Elsa sitter på Bruna ön och bygger på sina egna konstruktioner. Svante säger "Titta vad jag har gjort" och visar sitt bygge för Elsa som ler när hon får se det. "Wow hur bygger man en sån?" undrar Elsa och ler när hon frågar det. Svante ler tillbaka samtidigt som han förklarar "Du gör bara såhär: du tar upp trianglar och" (han visar samtidigt som han räknar högt) "1,2,3,4,5,6" varpå han demonstrerar och visar hur han bygger ihop en platta av trianglarna. Elsa tittar fokuserat och följer noga med blicken vad Svante gör med clicksken. "Sen fortsätter du bara sätta fast sådana trekanter uppe på så blir det en sån här diamant" förklarar Svante och visar sitt bygge. Elsa tittar på Svantes bygge och fortsätter bygga på sin egen diamant. Svante tittar noga på när Elsa försöker bygga sin diamant. Plötsligt utbrister Elsa "Titta!..Ett fönster" och visar upp sitt bygge samtidigt som hon ler stort. Svante fortsätter att följa Elsas bygge med blicken och efter ett tag går han fram till Elsa och säger "Gör såhär istället" samtidigt som han ändrar på Elsas bygge. Elsa tittar på Svante och ler stort. /.../

6.3.1 Elevernas samspel i leken kring artefakterna

I ovanstående situation kan vi se att det samspel som ägde rum i stora drag skedde genom verbal kommunikation i samtal om konstruktionerna som aktörerna byggde, men även samspel genom icke-verbal kommunikation ägde rum när aktörerna observerade och imiterade varandras konstruktioner. Mycket av den verbala kommunikation som aktörerna använde sig av i samspelet handlade om deras egna konstruktioner. Denna tolkning gör vi utifrån det samspel som äger rum när Svante visar upp sin konstruktion för Elsa samt när Elsa, efter att ha

byggt ihop sin egen konstruktion, visar upp denna för Svante. Svantes uppvisande av sin konstruktion tycks imponera på Elsa då hon ler samtidigt som hon inleder sin respons med "Wow" och efterfrågar hur man bygger en sådan konstruktion. Ur detta kan vi tolka att Svantes handling inspirerar Elsa till att bygga en liknande konstruktion, vilket går att koppla till när Svante instruerar Elsa i hennes byggande för att efterlikna hans konstruktion. Instruktionerna som ges tycks höra hemma i både verbal och icke-verbal kommunikation, i ett samspel mellan Svante och Elsa. Denna tolkning gör vi utifrån att Svante instruerar verbalt samtidigt som han visar med kroppsrörelser, medan Elsa följer Svantes instruktioner genom att studera hans kroppsrörelser när han konstruerar och sedan försöker imiterar dessa i sitt eget konstruerande. Samspelet som sker i ovan beskrivna korta sekvens sker genom såväl verbal som icke-verbal kommunikation, men att aktörerna genom den icke-verbala kommunikationen uppvisar sina känslor och upplevelser av samspelet genom bland annat leenden, fokuserade blickar, kroppsrörelser och kroppshållning.

6.3.2 Artefakternas möjlighet för ökat samspel i leken

Från ovanstående utdrag kan vi urskilja att det samspel som ägde rum skedde genom både verbal och icke-verbal kommunikation, men till skillnad från de andra två artefakterna som observerats under studien så kretsade kommunikationen främst kring konstruktionerna och vi noterade ingen form av lek som skulle vara igenkännbart med någon av de lekformer som redogjorts för i denna studies forskningsöversikt. Den lekform som kommer närmast är konstruktionslek, men då vi i våra observationer av magnetic clicks inte noterat någon lekaktivitet utan endast byggande och skapande med hjälp av konstruktionsmaterialet kan vi utifrån kriterierna för konstruktionslek inte klassa elevernas samspel kring denna artefakt som samspel genom lek. Trots att leken uteblev så förekom det samspel, ofta i form av demonstrering av konstruktioner samt instruering i byggandet av konstruktionerna. Denna tolkning gör vi bland annat utifrån det samspel vi kan utläsa från sekvensen när Svante förklarar för Elsa hur man bygger en diamant med clicksens. Samtidigt som han förklarar och räknar högt för henne "1,2,3,4,5,6" visar han hur man kan bygga ihop bitarna till en platta. När Svante förklarar och visar följer Elsa honom noga med blicken för att så småningom fortsätta på sitt eget bygge i ett försök att återskapa det Svante precis visat och förklarat. Vi tolkar här Elsas handlingar som en respons på den verbala kommunikation som ägt rum när Svante

förklarar, samt på den icke-verbala kommunikation som skedde när han samtidigt som han pratade även visade och demonstrerade hur man kunde bygga, och därmed menar vi att det skedde ett samspel mellan aktörerna. Även om det samspel som ägde rum mellan Elsa och Svante inte skedde i form av en lek så menar vi att i det här fallet har artefakten fungerat som en utgångspunkt för samt en central del i det samspel som utspelade sig mellan dem. Under observationerna kring magnetic clicks noterade vi och dokumenterade att aktörerna under långa perioder var upptagna med sina egna konstruktioner och under dessa stunder förekom inga handlingar som av oss skulle kunna tolkas som samspel. Mot den bakgrunden anser vi att artefakten i fråga nästan skulle kunna framstå som att ha negativ inverkan på aktörernas samspel.

7. Diskussion

I följande avsnitt kommer resultatet ställas i relation till studiens teoretiska utgångspunkt och forskningsfrågor samt tidigare presenterad forskning inom relevant område. Därefter följer en metoddiskussion och avslutningsvis sammanfattas studiens resultat i en slutsats. I följande diskussion kommer vi ha som grund för våra resonemang det sociokulturella perspektivets syn på lek, lärande och artefaktens betydelse för individen att mediera sin omvärld.

7.1 Resultatdiskussion

Studiens syfte var att undersöka hur medierande artefakter som tillförs inomhus på fritidshemmet påverkar elevernas egna initiativ till samspel genom lek. I ett försök att bringa förståelse för medierande artefaktens påverkan ställdes därför två forskningsfrågor som genom deltagande observationer och efterföljande djupgående analys av empirin syftade till att öka förståelsen för det samspel som skedde genom olika artefakter. Studiens resultat visar att olika artefakter genererar samspel på olika sätt. Följande avsnitt innefattar två underrubriker: *Artefakterna och gestaltningen av samspelet inom leken* och *Artefaktens potential för ökat samspel genom leken*.

7.1.1 Artefakterna och gestaltningen av samspelet inom leken

Utifrån ett sociokulturellt perspektiv tillmäts leken och det samspel som äger rum inom den en särskild betydelse för elevernas personliga utveckling och lärande. Säljö (2015) menar att

barnet i samspel med sin omgivning formar sin identitet, och genom socialt samspel med andra blir delaktig i deras kunskaper och erfarenheter vilket i sin tur leder till lärande och utveckling hos individen (Säljö, 2014). För att samspel ska äga rum krävs det någon form av kommunikation, antingen verbal eller icke-verbal, vilket utgör en viktig del i det sociokulturella perspektivets syn på lärande och utveckling. Språket och framförallt det vardagliga samtalet ses som en viktig källa till nya erfarenheter och kunskap. Vi anser att vårt resultat tydligt visar att elevernas samspel med varandra uttrycks på olika sätt, genom att de använder sig av olika sorters kommunikation, i vilket de påverkar varandra. Genomgående i resultatet kan vi se att eleverna i sitt samspel agerade i förhållande till varandra på olika sätt och använde sig av sina tidigare erfarenheter och kunskaper i mötet med varandra. I mötet använde eleverna sin sociala kompetens när de på olika sätt interagerade med varandra vilket vi menar görs tydligt när eleverna diskuterar, kompromissar och samarbetar med varandra kring leken, dess regler och tema. Detta kan dessutom enligt vår uppfattning ses som att eleverna delar med sig och får ta del av varandras erfarenheter. Tidigare forskning (Johansson, 2009) visar att samspelet är beroende av ömsesidig interaktion mellan eleverna, där de med hjälp av verbal eller icke-verbal kommunikation av olika slag interagerar med varandra.

I studiens resultat kunde vi se hur olika artefakter ledde till att samspelet mellan aktörerna gestaltades på olika sätt. Att det samspel som sker med hjälp av artefakterna gestaltas på olika sätt går att relatera till tidigare forskning kring artefakter (Berkhuizen, 2021; Kultti, 2012; Knutsdotter, 2003). Vygotskij (1933) redogör för hur ett barns handlingar styrs av och är underordnade tingens betydelse och vi anser att i likhet med Kulttis (2012) studie där hennes resultat indikerade att barnens samspel var beroende av bland annat tillgången till fysiska artefakter, var eleverna i vår studie och det samspel som utvecklades avhängig av de fysiska artefakter vi introducerade och därmed vilket lekmaterial de hade tillgång till. Detta kan vi se till exempel i en jämförelse av två artefakter från studien; magnetic clicks och playmobil. Enligt vår tolkning fanns det tendenser att leken med vissa artefakter tenderar att leda till en särskild typ av samspel och kommunikation vilket gjordes särskilt tydligt i jämförelsen av magnetic clicks och playmobil. Samspelet kring magnetic clicks gestaltades ofta i form av verbal kommunikation, där denna främst kretsade kring den egna konstruktionen. Stundtals

förekom även icke-verbal kommunikation i form av instruerande rörelser eller demonstrering av konstruktioner men även ansiktsuttryck, minspel, fokuserade blickar och kroppspositioner som enligt vår tolkning skulle fungera som en förstärkning av det verbala, vilket enligt Öhman (2016) utgör viktiga signaler i samspelet då de speglar individens känslor. Utöver det förekom inte mycket icke-verbal kommunikation. Samspelet kring playmobilet gestaltades genom såväl verbal- och icke-verbal kommunikation där en stor del av kommunikationen skedde verbalt och då främst inom regisfären. I det samspel som skedde inom regisfären fick eleverna använda sig av olika förmågor såsom samarbete, lyhördhet och empati samtidigt som de behövde kompromissa, vilket enligt Winter-Lindqvist (2016) innebär att de åsidosätter sina egna behov, och detta ser vi som en samhandling för att gynna samspelet och därmed även leken. Om samspelet kring playmobil ofta gestaltades genom verbal kommunikation inom regisfären, så skulle gosedjuren kunna hävdas vara det motsatta. I studiens resultat kan vi se hur samspelet kring gosedjuren ofta förekom genom icke-verbal kommunikation som fick stort utrymme inom fiktionssfären. Detta grundar vi på att det förekom mycket skratt, leenden, minspel och koordinerade rörelser, vilket Engdahl (2011) förklarar som exempel på icke-verbala handlingar som i hennes studie fick mycket utrymme i barnens lek där de fick ta egna initiativ. När eleverna interagerade med magnetic clicks förekom det under långa perioder inget samspel alls, då de var upptagna med sina egna konstruktioner och inte visade något intresse för de andra aktörerna. Att visa intresse för varandra och varandras agerande anser Michélsen (2004) vara grunden för barns samspel. Detta kan jämföras med playmobil där eleverna hade regelbunden och frekvent kommunikation med varandra i den lek som tog form kring just den artefakten. Knutsdotter (2003) förklarar hur leksaker kan få tankar och associationer att uppstå, och väcka fantasin till en lek i samspel med andra. Vi anser att artefakterna i studien gjorde just det, på olika sätt och med det gestaltades samspelet på olika sätt. Vår tolkning utifrån detta skulle vara att magnetic clicks och i det här fallet playmobil väcker tankar, associationer och fantasin på olika sätt vilket resulterar i olika former av lek som indirekt avgör hur samspelet gestaltas. Utifrån vår förståelse av resultatet kan man hävda att elevernas tidigare erfarenheter av artefakter kan påverka hur samspelet gestaltas utifrån dessa, ett resultat som speglar Winter-Lindqvists (2016) redogörelse för hur kulturella erfarenheter påverkar barns möjligheter till samspel och lek.

7.1.2 Artefakternas potential för ökat samspel genom leken

Som människor är vi ständigt aktiva i sociala praktiker och vårt tänkande utövas genom olika medierande redskap och som Säljö (2015) förklarar så lär, arbetar, tänker och leker vi med stöd i artefakter. Med stöd i vårt resultat anser vi att det gjordes tydligt i elevernas samspel med varandra att artefakterna användes som ett stöd i leken men även i det samspel som inte förekom inom leken. Vi kunde tydligt se hur eleverna i såväl samspelet som i de lekar som förekom använde sig av omgivningen och den sociala praktik som de befann sig i, vilket enligt Winter-Lindqvist (2016) utgör faktorer som påverkar och influerar elevernas lek. Utifrån studiens teoretiska perspektiv på lärande genom lek är det av intresse att ställa artefakterna emot varandra och i en jämförelse av resultaten från respektive artefakt försöka identifiera styrkor respektive svagheter vad beträffar artefakternas förmåga att möjliggöra samspel inom leken. Då leken är mångfacetterad och komplex (Hangaard Rasmussen, 2016; Lillemyr, 2016; Öhman, 2016) kan den upplevas som svår att göra begriplig och analysera. För att göra fenomenet begripligt och hanterbart har studien lutat sig mot de former av lek som tidigare forskning (Knutsdotter, 2003; Winter-Lindqvist, 2016) redogjort för. Mot bakgrunden att det kan finnas olika former av lek blir det av intresse att undersöka och analysera hur olika artefakter möjliggör olika former av lek.

I de resultat som vi presenterat i föregående studie kan vi utläsa och identifiera olika former av lek, och därigenom ett samspel som gestaltades på olika sätt. Utifrån vår tolkning av resultatet ser vi att samspelet kring första artefakten; gosedjuren, främst förekom inom fantasilek vilket genererade mycket icke-verbal kommunikation och mindre av den verbala kommunikationen. Detta samspel utspelade sig till stor del inom fiktionssfären, vilken, enligt Winter-Lindqvists (2016) definition, innebär att eleverna lever sig in i och är sina roller samt agerar i enlighet med lekens tema. När det gäller gosedjuren kunde vi dessutom se att eleverna i stor utsträckning inspirerades och använde sig av lärmiljön på olika sätt för att utveckla samt vidga leken. Grewell & Boström (2020) menar att i en traditionellt utformad klassrumsmiljö kan det bli svårt att stödja elevernas lek. Det resultat vi kan se i vår studie är att miljön snarare verkade ha en positiv effekt på leken då den hjälpte eleverna att rama in och skydda leken, vilket ligger i linje med det Gitz-Johansen et al. (2001) talar om när de förklarar hur den fysiska miljöns utformning kan påverka elevernas lek. När vi istället tittar på andra artefakten; playmobilet,

utifrån vårt resultat gör vi den tolkningen att artefakten bidrog till att främst utveckla social fantasilek i form av projektionslek där elevernas samspel till största del skedde genom verbal kommunikation som förekom inom regisfären men även delvis inom fiktionssfären. Vi menar att den projektionslek som förekom på olika sätt tillät eleverna att ta del av varandras erfarenheter, möta sådant som var obekant för dem själva och att detta möjliggjorde identitetsskapande efter de förutsättningar som Falkner (2021) beskriver angående identitetsskapande och meningsskapande för individen. Att mycket av samspelet skedde inom regisfären ser vi som något positivt utifrån ett sociokulturellt perspektiv där framförallt språket lyfts fram som betydelsefullt. Som vi tidigare nämnt får man inom leken möjlighet att utveckla och använda sin sociala kompetens och Knutsdotter (2003) förklarar hur man inom lekens ramar tvingas kompromissa samt hur ömsesidighet, turtagande och samförstånd är viktiga delar inte bara för leken utan även för livet. Vidare förklarar hon hur man i leken tränar på just sådana förmågor såsom lyhördhet, empati och samarbete. Inte minst såg vi den här typen av samspel, där eleverna tvingades kompromissa och träna bland annat sin förmåga till samförstånd, under elevernas användande av playmobil. Omkring den artefakten utvecklades en lek där samspelet ofta skedde verbalt i regisfären, när eleverna tillsammans försökte korrigera narrativet, fördela roller och förändra lekens tema och riktning. Likt resultatet från gosedjuren såg vi ännu en gång hur lärmiljön influerade elevernas lek och därmed även det samspel som ägde rum. Boström et al. (2015) förklarar hur vi som människor påverkas av och interagerar med den fysiska lärmiljön, och i vårt resultat blir detta påtagligt bland annat på det sätt som eleverna använde sig av ryggstöden på Bruna ön i sin lek med playmobil. Vi hävdar att Bruna öns utformning hade inverkan på elevernas lek då de höga ryggstöden möjliggjorde att olika narrativ i leken kunde utvecklas och genomföras. Troligtvis hade leken inte tagit den riktning den gjorde om det inte vore för de valmöjligheter som miljön erbjöd eleverna. Att aktiviteter möjliggörs eller begränsas utifrån lokalerna och miljön på det här sättet är något som Dahl (2014) kom fram till i en studie som undersökte fritidspedagogers handlingsrepertoar och vi menar att vårt resultat går att likna vid hennes slutsats. Resultatet från den tredje artefakten; magnetic clicks, vittnar även det precis som i fallet med de andra artefakterna om ett samspel som skedde genom artefakten. Men till skillnad från de två första artefakterna så kunde ingen form av lek identifieras kring elevernas interaktion med artefakten. Att artefakten stundtals användes under långa perioder utan samspel mellan

eleverna menar vi kan ses som problematiskt utifrån studiens syfte och teoretiska perspektiv. För även om samspel förekom så skedde handlingarna kring artefakten i stor utsträckning enskilt och individuellt och vi kan dra paralleller mellan vårt resultat och det Knutsdotter (2003) redogör för då hon problematiserar konstruktionsmaterial och menar att det kan verka som en begränsning för lekaktivitet. Att artefakten skulle fungera som möjliggörare för samspel genom lek kan därför ifrågasättas.

Vi kan efter att ha tittat på resultatet från de tre artefakterna ställa dessa mot varandra, och utifrån ett sociokulturellt perspektiv granska dem och försöka identifiera artefakternas potential som möjliggörare för samspel genom lek. Vi anser efter att ha granskat resultatet och jämfört artefakterna att vår förståelse av materialet är att magnetic clicksens inte är den bästa artefakten att använda sig av då den inte är så bra möjliggörare för samspel genom lek. Däremot vill vi, med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivet lyfta gosedjuren, men främst playmobilet, då det samspel som förekom inom den sociala fantasileken och dess regisfär hade väldigt hög potential för lärande och utveckling för aktörerna. Vår tolkning av den sociala fantasileken som viktig ur ett sociokulturellt perspektiv på lärande kan ses som samstämmigt med Berkhuizen (2021) som menar att den sociala fantasileken är betydelsefull ur ett sociokulturellt perspektiv och Lillemyr (2016) som liknar leken vid en social arena för samspel, utveckling och lärande genom lek. Enligt tidigare forskning (Berkhuizen, 2021; Kultti, 2012) kan vi se att fysiska artefakter, såsom leksaker, kan vara särskilt betydelsefulla när eleverna ska tillträda en pågående lek och att innehavet av en leksak, eller i vissa fall en särskild leksak (Berkhuizen, 2021), kan vara avgörande för elevernas tillträde till leken och det samspel som sker. Såväl gosedjuren som playmobilet är artefakter som, enligt vårt resultat, på olika sätt gärna leder till någon typ av social fantasilek, däremot anser vi att playmobilet kan ha större möjligheter för att skapa tillfälle för samspel där många elever kan delta i leken samtidigt. Genom de många delar som finns i ett playmobil-set kan eleverna inta många olika roller, vilket kan bidra till att eleverna lättare hittar en roll som passar dem och därmed ger dem en möjlighet att vara en del av det samspel som äger rum inom leken. Vi anser mot den bakgrunden att två av de tre artefakter som studien behandlat lämpar sig väl för att möjliggöra olika sorters lek och därmed skapa tillfällen för samspel att uppstå. Vi menar att det är av betydelse att urskilja de olika artefakternas potential för att skapa samspel genom lek, särskilt

med tanke på det Øksnes et al. (2014) uttrycker, nämligen att leken utgör en central del för elevernas tid inom fritidshemmets verksamhet och att vi i större utsträckning bör skapa tid och rum för den spontana leken. Detta menar vi att vårt resultat av studien styrker då vi sett lekens potential som möjliggörare för samspel, lärande och utveckling. Grewell och Boström (2020) lyfter däremot lärarnas kompetens och elevernas egna resurser som avgörande för skapande samt tillhandahållande av en utmanande och rik fysisk lärmiljö. Elevernas egna resurser skulle i studien kunna ses som de föremål eleverna har tillgång till; de artefakter som introducerades, och vi menar att genom tillgången till artefakterna i kombination med den miljö eleverna befann sig i gav detta upphov till lekar där identitetsskapande och lärande möjliggjordes. Hamerslag (2013) framhåller hur en bra miljö och tillgång till rätt material skulle kunna fungera som "en tredje pedagog" för elevgruppen, och utifrån detta menar vi att artefakterna i vår studie tillsammans med miljön skulle kunna ses som en tredje pedagog, då de lekar som utvecklades enligt vår tolkning vägledde och möjliggjorde ett samspel mellan eleverna där lärande kunde ske.

7.2 Metoddiskussion

I vår studie användes deltagande observationer som metod och det fördes fältanteckningar med observationsschema (se bilaga 3) som stöd. I förhållande till studiens syfte anser vi att metoden var lämplig då vi avsåg att studera det samspel som skedde mellan eleverna, såväl verbalt som icke-verbalt samt den lek som formades utifrån artefakterna. Genom att vi gick in som deltagande observatörer och var delaktiga i den miljö där eleverna observerades hade vi möjlighet att nå de mer detaljrika beskrivningarna av elevernas samspel i leken. Däremot fanns där några faktorer kring just denna metod som visade sig innebära vissa svårigheter vid genomförandet av observationerna. Bitvis kunde vår närvaro som deltagande observatörer påverka eleverna då de vid vissa tillfällen i sin lek intresserade sig för oss eller inledde samtal istället för att ägna sig åt leken. Detta var vi dock förberedda på då Denscombe (2018) nämner det som en vanligt förekommande nackdel med just denna metod, och eleverna kom ganska snart igång med leken igen efter att de pratat med oss en liten stund. Då valet av fritidshem för studiens genomförande dessutom gjordes utifrån ett, för oss, bekvämlighetsurval innebar att eleverna redan var bekanta med oss, vilket kan ha varit bidragande till det intresse eleverna visade för oss som deltagande observatörer. Detta försvårade stundtals även för oss i vår roll

som forskare då det innebar att fokus tappades och det blev svårt att anteckna, vilket kan ha bidragit till att vissa situationer missats. Något vi funderat kring är om vi hade valt att göra videoobservationer istället för deltagande observationer med fältanteckningar, hur detta i så fall hade påverkat eller möjliggjort för ett annat resultat. Däremot anser vi att vår närvaro som forskare då gjorts ännu tydligare och därmed haft en annan inverkan på elevernas reaktioner samt deras lek och samspel än vad vi upplevde förekom nu. Tiden för hur länge de separata observationerna skulle pågå diskuterades fram gemensamt mellan oss och till slut landade vi i att 40 minuter per observation skulle vara rimligt. Vi utgick från vad som skulle kunna vara tidsmässigt rimligt för att eleverna skulle komma igång med sina lekar och även ge eleverna utrymme för att låta dem utveckla eller förändra dessa lekar under observationens gång. Vidare gjorde vi en avvägning kring hur länge vi skulle orka hålla fokus aktivt för att därmed öka våra möjligheter att samla in omfattande empiri av god kvalitet. Valet av tid styrdes även delvis utifrån fritidshemsverksamheten och första observationen ägde därför rum efter skolans slut, när eleverna då kom till fritidshemmet, för att sedan pågå under 40 minuter. Därefter var det dags för eleverna att avbryta de sysselsättningar de ägnade sig åt för att samlas och gå för att äta mellanmål. Detta var en fördel för oss eftersom vi då kunde låta eleverna ägna sig åt den lek samt det samspel som förekom och vi behövde inte störa dem i deras lek utan det blev därmed ett naturligt avslut för detta. Vi menar också att vi lyckades hålla ett aktivt fokus på elevernas samspel och lek under de 40 minuter som observationen pågick, vilket gav oss ett ganska brett underlag av empiri. Hade vi valt att observationerna skulle pågått längre eller kortare tid än dessa 40 minuter hade risken varit att vi inte orkat hålla aktivt fokus under hela observationen eller att vi eventuellt hade riskerat att få ett smalt, eller inget relevant, underlag av empiri.

Då elevernas lekar och samspel ibland förändrades och förflyttades snabbt, försvårades delvis vårt arbete med att göra anteckningar och det var ibland svårt att höra då det var mycket ljud från såväl Bruna ön som från övriga elever på fritidshemsavdelningen. Däremot var det värdefullt för oss att vi båda två förde anteckningar, såväl i observationsschemat med stödanteckningar som de separata fältanteckningarna, eftersom den ena då kunde fortsätta observera och anteckna ifall den andra blev störd. Detta blev tydligt efter observationerna där våra observationsscheman diskuterades, jämfördes och sammanställdes, då vi ofta fångat upp

och antecknat utifrån olika synvinklar och därmed kompletterade varandra genom att kunna tillföra mer detaljer till situationerna som någon av oss kanske missat. Den triangulering som vi här använde oss av menar Denscombe (2018) är en lämplig åtgärd för att försäkra sig om att svaren stämmer överens och kan då fungera som ett tillvägagångssätt som ökar det empiriska materialets trovärdighet. Vår medvetna placering på Bruna ön var till vår fördel då vi genom denna lyckades täcka så stor yta och fånga upp så mycket som möjligt av elevernas samspel och lek. Det går att diskutera huruvida resultatet sett annorlunda ut om vi använt oss av samma elever för alla de genomförda observationerna, men då vi ämnade studera elevernas egeninitierade samspel genom leken med artefakterna ansåg vi att en styrning av elever skulle kunna bidra till att dessa initiativ begränsades. Vi funderar också kring hur resultatet kunde sett ut ifall åldersgruppen hade varit en annan. Vi anser att då vi genomfört en småskalig etnografisk studie ser vi det som svårt att generalisera vårt resultat till övriga fritidshem och därmed kan dess generaliserbarhet ifrågasättas.

7.3 Slutsats och didaktiska implikationer

Bakgrunden till att denna studie genomfördes skulle kunna härledas till den undersökning Lärarförbundet (2018) presenterade. I den redogjordes för problematik angående olika områden inom fritidshemmet, där bland annat lärmiljön pekades ut som bristfällig av många lärare i fritidshemmet samt att de uttryckte en problematik angående allt för stora elevgrupper på för litet antal lärare. Stora elevgrupper, ont om personal och bristfällig lärmiljö vittnar om mindre optimala förutsättningar för lärande i fritidshemmet, där en stor del av undervisningen ska ske genom lek. Utifrån denna bakgrund och med ett sociokulturellt perspektiv på lek och lärande påbörjades ett arbete vars syfte var att undersöka hur lärare i fritidshemmet skulle kunna tillföra olika artefakter i lärmiljön för att på så vis influera elevernas egna initiativ till samspel genom lek, och därigenom även bidra till att möjliggöra personlig utveckling och lärande genom leken. Vi kommer nu framföra våra åsikter kring föregående artefakter och redogöra för de vi anser uppvisar bäst resultat utifrån studiens syfte. Playmobilet anser vi kan ge bäst resultat utifrån målet att fungera som möjliggörare för samspel genom lek eftersom den bidrog till att skapa bland annat social fantasilek, vilken kräver att eleverna samspelar med varandra på något sätt för att leken ska kunna fortgå och utvecklas. Även gosedjuren anser vi har stor potential för att skapa och möjliggöra samspel genom lek men däremot såg vi inte

detta i lika stor utsträckning när det gällde magnetic clicks då samspelet inte förekom genom lek, utan mer runt artefakten och den egna konstruktionen.

Utifrån studiens slutförande kan vi konstatera att olika typer av artefakter har olika inverkan på det samspel som sker genom leken. Utöver artefaktens inverkan på leken och samspelet så kan vi konstatera att även miljön influerade och indirekt påverkade hur leken och därigenom samspelet utvecklades. Då detta är en småskalig etnografisk studie vore det problematiskt att försöka göra några generaliseringar av resultatet och med det bör studiens överförbarhet utanför den kontext som redogjorts för ifrågasättas. Däremot kan resultatet med fördel användas som en språngbräda för fortsatt forskning inom området och vi uppmanar lärare i fritidshemmet att med nyfikna ögon ta en titt på det samspel som sker mellan elever utifrån den miljö de befinner sig i samt vilka föremål de har tillgång till i sina lekar. Vår önskan är att studien på detta sätt skulle kunna användas för att skapa bättre möjligheter för elevernas egna lekar och genom det möjliggöra ett samspel som gynnar eleverna. Sammanfattningsvis kan artefakterna i den begränsade kontext som studien genomfördes i ses som betydelsefulla då de på olika sätt agerade grogrund för olika lekar, lekar där eleverna på eget initiativ samspelade med varandra. Vår slutsats är att artefakter kan spela en avgörande och viktig roll när det handlar om vilken lek som utvecklas, för att därigenom indirekt påverka vilken typ av utveckling och lärande som möjliggörs genom elevernas samspel i leken.

7.4 Fortsatt forskning

I föreliggande studie har vi fokuserat på enbart tre av de mer generella artefakter som går att återfinna inom de allra flesta fritidshemsverksamheter och eleverna var jämnåriga då samtliga gick i årskurs 1. Hade mer tid funnits menar vi att det varit givande att undersöka huruvida dessa artefaktens potential som möjliggörare för samspel genom lek visat samma resultat inom andra åldersgrupper. Utöver de artefakter som användes för studien finns ett flertal artefakter som också används i stor utsträckning av eleverna för att leka med och därigenom då även eventuellt samspele kring. Vidare anser vi därför att det hade varit av intresse att studera andra artefaktens potential att fungera som möjliggörare för samspel genom lek.

Referenser

- Berg, L-E. (2016). Om leken som symboliskt mirakel. I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *Lek på rätt väg?: på spaning efter leken* (s. 105-128). (Första upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Berkhuizen, C. (2021). *Barns samspel bortom förskolans väggar. Om yngre barns samspel och platsskapande på förskolegården och i en mobil förskola*. (Avhandling). Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Educational Sciences 24. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis. Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1544844/FULLTEXT01.pdf>
- Boström, L., Hörnell, A. & Frykland, M. (2015). Learning Environments at Leisure-Time Centres in Sweden: A Comprehensive Survey of Staff Perceptions. *International Journal for Research on Extended Education (IJREE)*, 3(1), 5-23. Tillgänglig: <https://www.budrich-journals.de/index.php/IJREE/article/view/19578>
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (Tredje upplagan). Stockholm: Liber.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2015). *Forskningsmetoder för lärarstudenter*. (Första upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Dahl, M. (2014). *Fritidspedagogers handlingsrepertoar Pedagogiskt arbete med barns olika relationer*. (Akademisk avhandling). Växjö: Linnaeus University Press. Tillgänglig: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:755038/fulltext01.pdf>
- Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. (Fjärde upplagan). Lund: Studentlitteratur AB.
- Eliasson, A. (2021). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Engdahl, I. (2011). *Toddlers as social actors in the Swedish preschool* (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholm University. Tillgänglig: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:391762/FULLTEXT01.pdf>
- Falkner, C. (2021). Bildning, lek och relationer i fritidshem. I Å. Hirsh, A. Olin (Red.), *Skolutveckling i teori och praktik* (s. 169-184). Malmö: Gleerups Utbildning AB.

Gadamer, H-G. (2004). *Truth and Method*. London: Continuum.

Gitz-Johansen, T., Kampmann, J & Kirkeby, I.M. (2001). *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme*. Danmark: Författarna och Rum Form Funktion. Tillgänglig: https://www.academia.edu/1025764/Samspil_mellem_b%C3%B8rn_og_skolens_fysiske_ramme?email_work_card=title

Grewell, C. & Boström, L. (2020). Fritidshemmets lokaler och materiella resurser i relation till verksamhetens kvalitet. I *SOU 2020:34. Stärkt kvalitet och likvärdighet i fritidshem och pedagogisk omsorg*. (s. 493-516). Stockholm: Norstedts Juridik AB. Tillgänglig: http://www.sou.gov.se/wp-content/uploads/2020/06/SOU-2020_34_webb.pdf

Hamerslag, A. (2013). *Barns deltagande och delaktighet: Projektarbete i en förskola med inspiration från Reggio Emilia*. (Licentiatuppsats). Uppsala: Uppsala universitet. Tillgänglig: <http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:637253/FULLTEXT01.pdf>

Hangaard Rasmussen, T. (Red.). (2016). *Lek på rätt väg?: på spaning efter leken*. (Första upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Holme, I.M. & Solvang, B.K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Johansson, E. (2009). Barns samspel. I E. Johansson, I. Pramling Samuelsson, E. Sheridan (Red.), *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. (s. 185-214). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig: https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20404/1/gupea_2077_20404_1.pdf

Johansson, E., Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, E. (Red.). (2009). *Barns tidiga lärande: En tvärsnittsstudie om förskolan som miljö för barns lärande*. (Avhandling, Gothenburg

studies in educational sciences, 284). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

Tillgänglig:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20404/1/gupea_2077_20404_1.pdf

Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. (Andra upplagan). Stockholm: Liber.

Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn i förskolan: Villkor för deltagande och lärande*. (Akademisk avhandling, Gothenburg studies in educational sciences, 321). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Tillgänglig:

https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/29219/1/gupea_2077_29219_1.pdf

Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 93-113). Stockholm: Liber.

Lillemyr, O.F. (2016). Lek som mångfald. I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *Lek på rätt väg?: på spaning efter leken* (s. 11-26). (Första upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Läraryrket. (2018). *Mer tid för kvalitet och arbetsglädje - 2000 lärare i fritidshem om sin arbetssituation*. Stockholm: Läraryrket. Tillgänglig:

<https://www.lararforbundet.se/artikelsidor/larare-i-fritidshem-om-sin-arbetssituation-mer-tid-for-kvalitet-och-arbetsgladje>

Michélsen, E. (2004). *Kamratsamspel på småbarnsavdelningar*. Diss. Stockholm: Univ., 2004. Stockholm.

Schousboe, I. (1993). Den onde leg - en udvidet synsvinkel på legen og dens funktioner. *Nordisk psykologi*, 45(2), 97-119. doi:<https://doi.org/10.1080/00291463.1993.10637085>

Skolverket (2014). *Fritidshem: Skolverkets allmänna råd med kommentarer*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig: <https://www.skolverket.se/getFile?file=3301>

Skolverket (2019). Läroplan för grundskolan samt för förskoleklass och fritidshemmet: Lgr11. Reviderad 2019. Stockholm: Skolverket. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-forgrundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Svensson, P. & Ahrne, G. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.). *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 17-33). Stockholm: Liber.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (Första upplagan). Stockholm: Norstedts.

Säljö, R. (2014). Den lärande människan – teoretiska traditioner. I U. P Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare* (s. 251-309). (Tredje upplagan). Stockholm: Natur & kultur.

Säljö, R. (2015). *Lärande: en introduktion till perspektiv och metaforer*. (Första upplagan). Malmö: Gleerups.

Tjora, A. (2012). *Från nyfikenhet till systematisk kunskap: kvalitativ forskning i praktiken*. (Första upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Tillgänglig: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Vygotskij, L.S. (1930/1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Vygotskij, L.S. (1933/1966). *Play and its role in the Mental Development of the Child*. Voprosy psikhologii, 1966, No. 6, från: <http://yuoiea.com/uoiea/assets/files/pdfs/vygotsky-play.pdf>

Winter-Lindqvist, D. (2016). Den sociala fantasilekens förändringspotential. Symboliska och verkliga identiteter i förskolan. I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *Lek på rätt väg?: på spaning efter leken* (s. 85-103). (Första upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Öhman, M. (2016). Det viktigaste är att få leka. Om lekens relationella komplexitet och vuxnas interventioner i barns lekande. I T. Hangaard Rasmussen (Red.), *Lek på rätt väg?: på spaning efter leken* (s. 149-164). (Första upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Øksnes, M., Knutas, A., Ludvigsson, A., Falkner, C. & Kjær, B. (2014). Lekens rolle i skandinaviske skolefritidsordninger og fritidshjem. *Barn: forskning om barn og barndom i nord*, 32(3), 107-123. doi: <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3504>

Bilagor

Bilaga 1 – Missivbrev till rektor och pedagoger

Missivbrev

Datum för utskick 2021-10-05

Hej rektorer och lärare i fritidshemmet för elever på Maskrosskolans fritidshem åk 1!

Vi heter Marcus Rolf och Madeleine Borglin och är två studenter från Högskolan Kristianstad som studerar till grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem. Vi läser vår sjätte och sista termin i utbildningen och håller nu på att skriva vårt självständiga arbete. Arbetet syftar till att undersöka medierande artefakter som möjliggörare för elevernas samspel genom lek inom fritidshemmet. Syftet med vår studie är alltså att studera hur spel, leksaker, redskap, och övrigt material som tillförs i lärmiljön inomhus på fritidshemmet kan fungera som möjliggörare för och påverka elevernas egna initiativ till samspel genom lek.

Vi önskar därför att få genomföra deltagande observationer på fritidshem åk 1, där vi studerar elevernas samspel genom den lek som förekommer inomhus på fritidshemmets avdelning. Observationerna kommer genomföras v.42-44 och under samt efter observationerna kommer fältanteckningar föras med hjälp av fiktiva namn.

Vid observationerna kommer hänsyn tas till Vetenskapsrådet forskningsetiska principer vilket innebär att varken elevernas namn eller skola/fritidshem kommer nämnas, utan behandlas konfidentiellt och resultatet kommer endast användas till vårt självständiga arbete. Deltagandet i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst. Ni kommer självklart kunna ta del av arbetet när det är färdigt och godkänt, då det därmed blir en offentlig handling.

Har ni frågor samt funderingar är ni välkomna att kontakta oss.

Med vänlig hälsning,

Marcus Rolf - Marcus.rolf0203@stud.hkr.se

Madeleine Borglin - madeleine.borglin0366@stud.hkr.se

Det går även bra att kontakta vår handledare, Björn Cronquist. Hans kontaktuppgifter är:

Bjorn.cronquist@hkr.se

Bilaga 2 – Missivbrev och samtyckesblankett till vårdnadshavare

Missivbrev

Datum för utskick 2021-10-11

Hej alla vårdnadshavare till elever på Maskrosskolans fritidshem åk 1!

Vi heter Marcus Rolf och Madeleine Borglin och är två studenter från Högskolan Kristianstad som studerar till grundlärare med inriktning mot arbete i fritidshem. Vi läser vår sjätte och sista termin i utbildningen och håller nu på att skriva vårt självständiga arbete. Arbetet syftar till att undersöka medierande artefakter som möjliggörare för elevernas samspel genom lek inom fritidshemmet. Syftet med vår studie är alltså att studera hur spel, leksaker, redskap, och övrigt material, som tillförs i lärmiljön inomhus på fritidshemmet kan fungera som möjliggörare för och påverka elevernas egna initiativ till samspel genom lek.

Vi önskar därför att få genomföra deltagande observationer där vi studerar elevernas samspel genom den lek som förekommer inomhus på fritidshemmets avdelning. Observationerna kommer genomföras v.42-44 och under samt efter observationerna kommer fältanteckningar föras med hjälp av påhittade namn.

Vid observationerna kommer hänsyn tas till Vetenskapsrådet forskningsetiska principer vilket innebär att varken elevernas namn eller skola/fritidshem kommer nämnas, utan behandlas konfidentiellt och resultatet kommer endast användas till vårt självständiga arbete. Deltagandet i studien är frivilligt och kan avbrytas när som helst. Du kommer självklart kunna ta del av arbetet när det är färdigt och godkänt, då det därmed blir en offentlig handling.

Om du är intresserad av att delta i vår studie eller har frågor samt funderingar är du välkommen att kontakta oss.

Med vänlig hälsning,

Marcus Rolf - Marcus.rolf0203@stud.hkr.se

Madeleine Borglin - madeleine.borglin0366@stud.hkr.se

Det går även bra att kontakta vår handledare, Björn Cronquist. Hans kontaktuppgifter är:

Bjorn.cronquist@hkr.se

 Jag samtycker till att mitt/mina barn deltar i studien

Jag samtycker inte till att mitt/mina barn deltar i studien

Mitt barn heter: _____

Målsmans namnteckning

Bilaga 3 - Observationsschema

Observationsschema: *Medierande Artefakt*

Plats:

Datum:

Tid:

Deltagare (antal):		Artefakt / Föremål:
Verbal kommunikation	Icke-verbal kommunikation	Övriga Notiser

