

**EN FENOMENOGRFISK
STUDIE OM LEKENS OCH
KREATIVITETENS
BETYDELSE FÖR ELEVERS
LÄRANDE I ÅRSKURS 1-3**

**A PHENOMENOGRAPHIC
STUDY ABOUT THE
IMPORTANCE OF PLAY AND
CREATIVITY'S FOR PUPILS
LEARNING IN PRIMARY
SCHOOL**

Examensarbete i lärarutbildningen
Avancerad nivå 15 Högskolepoäng
Hösttermin 2013

Andréa Hansson
Emelie Sieverthson

Handledare: Gunbritt Tornberg
Examinator: Erik Andersson

Resumé

Arbetets art:	Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15hp. Högskolan i Skövde
Titel:	En fenomenografisk studie om lekens och kreativitetens betydelse för elevers lärande i årskurs 1-3
Sidantal:	39
Författare:	Andréa Hansson och Emelie Sieverthson
Handledare:	Gunbritt Tornberg
Datum:	Januari 2014
Nyckelord:	Lek, kreativitet, fantasi, lärande.

Bakgrunden till denna studie utgår från våra egna erfarenheter av att undervisningen i årskurs 1-3 ofta är styrd, och har en avsaknad av lekfulla och kreativa inslag, vilket även forskning visar. Graden av styrning innebär därmed ett problem. Stöd för lek och kreativitet i undervisningen för elevers lärande går att finna i skolans läroplan och litteraturen. Detta har lett till en undran över lärares syn på betydelsen av lek och kreativitet i undervisningen. Syftet med studien är att analysera en antal lärares uppfattningar av lekens och kreativitetens betydelse för elevers lärande i undervisningen. Studien har en fenomenografisk ansats med kvalitativa intervjuer för att samla data. Resultatet visar tre sätt att förstå betydelsen av lek och kreativitet för elevers lärande i undervisningen ur ett lärarperspektiv: som kunskapsbildande, motivationshöjande och konkurrerande. Vilket har sin utgångspunkt i läroplanen (Skolverket, 2011). I studien diskuteras funktionaliteter av lekfulla och kreativa inslag i undervisningen för elevers lärande utifrån flera aspekter.

Abstract

Study: Degree project in teacher education, Advanced level, 15 hp.
University of Skövde

Title: A phenomenographic study about the importance of play and
creativity's for students learning in Primary school

Number of pages: 39

Authors: Andréa Hansson and Emelie Sieverthson

Tutor: Gunbritt Tornberg

Date: January 2014

Keywords: Play, creativity, imagination, learning.

The background to this study is based on our experiences, that teaching in grade 1-3 is governed by the teachers and that the playful and creative teaching is missing. This has led to a reflection regarding why teaching has to be controlled by the teacher, and what effects the absence of play and creativity has in the pupils learning process. The purpose with the study is to analyze teachers opinion and what they think, play and creativity's is doing for the students learning in class, which is made through a phenomenographic qualitative study. Therefore, our method is made through phenomenographic research approach, with phenomenographic interviews. The result of the study shows that play and creativity is important and motivates pupils to learn. However, the teachers could also see some aspects that eliminated the possibility to teach through play and creativity. Which has its starting point in the curriculum (Skolverket, 2011). The study discusses the functionality of playful and creative elements of teaching, which are based on several aspects to pupils learning process.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund	1
1.1 Inledning	1
1.2 Syfte.....	2
1.2.1 Frågeställningar	2
1.4 Litteraturgenomgång	3
1.4.1 Lek och lärande.....	3
1.4.2 Kreativitet och fantasi	4
1.5 Tidigare forskning	5
1.5.1 Lek och lärande.....	5
1.5.2 Kreativitet och lärande.....	6
1.5.3 Barns perspektiv och vuxenperspektiv i undervisningen.....	8
2. Teorier om lek och kreativitet	9
2.1 Vygotskijs teori om proximal utvecklingszon.....	9
2.2 Teorier om lek	10
2.3 Teori om kreativitet och fantasi.....	11
3. Metod	13
3.1 Metodval.....	13
3.1.1 Fenomenografi	13
3.1.2 Kvalitativa intervjuer	14
3.1.3 Pilotstudie	15
3.2 Urval av lärare	16
3.3 Genomförande av intervjuerna	17
3.4 Bearbetning och analys.....	18
3.5 Studiens trovärdighet.....	21
3.6 Forskningsetik	22
4. Resultat.....	24
4.1 Kunskapsbildande betydelse.....	24
4.2 Motivationshöjande betydelse	26
4.3 Konkurrerande betydelse.....	27
4.4 Analys av utfallsrummet.....	28
5. Diskussion	30
5.1 Metoddiskussion.....	30

5.2 Resultatdiskussion	32
5.2.1 Kunskapsbildande betydelse	32
5.2.2 Motivationshöjande betydelse	34
5.2.3 Konkurrerande betydelse	36
5.2.4 Reflektioner och slutsats	37
6. Fortsatt forskning	39
7. Referenser.....	40
Bilaga 1	44
Bilaga 2	45
Bilaga 3	46

1. Bakgrund

1.1 Inledning

Utifrån vår verksamhetsförlagda utbildning inom lärarutbildningen har vi erfårit att undervisningen i grundskolans årskurs 1-3 oftast är styrd. Att undervisningen är styrd innebär att läraren undervisar traditionellt och speglar hur undervisningen såg ut förr, vilket lever kvar än idag i undervisningen. Eleverna sitter vid sina bänkar och arbetar enskilt eller så har läraren genomgång framme vid tavlan och eleverna blir därmed inte aktiva i sin egen lärprocess. Tanken med dagens undervisning är dock att eleverna ska vara aktiva i sin lärprocess, vilket kan ske genom lekfulla eller kreativa inslag. Vi tycker oss se en avsaknad av lekfulla och kreativa inslag i skolans undervisning. En jämförelse kan göras till vad som redogörs i läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2011) som beskriver att:

Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. Skolan ska sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen (s.9).

Detta citat pekar på att läraren förväntas undervisa genom lek, då det har betydelse för elevernas lärprocess. Av den anledningen vill vi utveckla förståelse för vad lärare har för syn på lekfullt och kreativt lärande i undervisningen, då vi har upplevt en problematik med styrd undervisning. Vilket vi stödjer i Åsa Harvards (2004) redogörelse i sin delrapport om lek, lärande och motorik. Då författaren menar att de traditionella lärarledda undervisningsformerna inte har lika många fördelar som ett lekfullt pedagogiskt arbetssätt. Traditionell undervisningsform handlar företrädesvis om att som elev sitta still och låta sig undervisas. Detta är något som skolan har präglats av historiskt sett, men även dagens skola präglas av traditionell undervisning både i klassrum och inom olika lärsituationer. Författaren menar att stilla sittande undervisning kan medföra negativa hälsoeffekter hos barnen, då eleverna tidigt kan lida av fetma eller benskörhet. Detta beror på att fritid och arbetsliv i dagen samhälle går allt mer åt mindre fysisk aktivitet och kroppsrörelse. (Harvard, 2004). Det kan jämföras och förstås utifrån vad som beskrivs i Lgr11 (Skolverket, 2011). De framhäver att undervisningen ska vara strukturerad, vilket kan ha lett till att lärare anser strukturerad undervisning är detsamma som traditionell undervisning, där eleverna har en passiv roll och läraren förmedlar kunskap. Det blir därför en problematik då eleverna inte får vara aktiva i sin lärprocess. Dock menar Ole Fredrik Lillemyr, (2002) att lekinslagen börjar få genomslag i skolan. Anledningen till att det börjar få genomslag i skolan kan bero på vad som beskrivs i läroplanen (Skolverket, 2011) att det är betydelsefullt att eleverna får stärka sin kreativitet för att kunna lösa problem på egen hand och experimentera med sina idéer. Men även för att kunna se till varje individs behov och förutsättningar för att kunna främja elevens fortsatta lärande, vilket dels kan ske genom att låta eleverna få uppleva olika arbetsformer i skolan och därigenom få möjlighet att känna olika känslor och prova olika former och uttrycksätt. Det kreativa arbetssättet

i skolans verksamhet är betydelsefullt och kan ske genom ”drama, rytmik, dans, musicerande och skapande i bild, text och form” (s.10).

På grund av detta ser vi lekens och kreativitetens betydelse för elevers lärande i undervisningen som ett intressant undersökningsproblem, ur ett pedagogiskt didaktiskt perspektiv. Det beror på att skolan idag är präglad av traditionell undervisning där eleverna inte blir aktiva i sin läroprocess, därför blir undersökningsproblemet detta. Lek och kreativitet i undervisningen får stöd i läroplanen (Skolverket, 2011), men också av författare som Lesley Abbott (1995), Audrey Curtis (1995), Harvard (2004), Lillemyr (2002) och Eva Lundell (2011) som poängterar undervisningsformens betydelse för lärande.

Eva Johansson och Ingrid Pramling Samuelsson (2006) redogör för att lärare sällan implementerar lek och lärande, trots att de genomgått fortbildning för att kunna göra leken till en del av undervisningen. De menar att det finns ett dilemma mellan lärares uppdrag att eleverna ska lära, tradition och lärarens egen intention till lärande gör att det formella lärandet tar över och leken och lärandet interageras inte med varandra. Vi vill därför ta reda på hur lärare resonerar kring och förstår betydelsen av den egna undervisningens upplägg för elevers lärande. Hur erfar lärare i grundskolan betydelsen av lek och kreativitet i undervisningen? Ett antagande som vi gör är att erfarenhet och agerandet hör samman, vilket vi även står fast vid efter avslutad studie. Vi stödjer oss på Ference Marton och Shirley Booth (2000) som uttrycker att “... man kan bara agera i relation till världen så som man erfar den” (s.146). Vi vill med studien bidra till förståelse för lärares val av upplägg av undervisningen för elevers lärande. Studien torde vara av intresse för alla verksamma lärare men speciellt för lärare för tidigare åldrar.

1.2 Syfte

Syftet med vår studie är att analysera ett antal lärares uppfattningar av lekens och kreativitetens betydelse för elevers lärande i undervisningen.

1.2.1 Frågeställningar

- Främjas elevers lärande genom att låta lek och kreativitet bli en del av undervisningen och i så fall på vilket sätt?
- Finns det faktorer som gör att lek och kreativitet hindras i undervisningen? Vad beror det på i så fall?

Kunskapsobjektet för denna studie är lekens och kreativitetens betydelse för elevers lärande. Lek för oss är att en låtsatssituation skapas utifrån det som har skett i ens vardag. Dessa låtsatssituationer som skapas genom lek är nödvändiga för att kunna förstå sin omvärld. När man skapar låtsatssituationerna kan människan bearbeta det som han/hon upplevt. Lek upplevs även ofta som roligt och kan ske både enskilt och i samspel med andra människor. Med kreativitet menar vi att det är en förmåga som hjälper människan att tillföra någonting nytt till den omvärld som han/hon lever i. Att betrakta och undersöka ett föremål ur ett nytt perspektiv.

1.4 Litteraturgenomgång

Här presenteras litteratur som är relevant för studien och dess syfte. Den litteratur som lyfts fram behandlar och ger en inblick i vad *lek, kreativitet och fantasi* har för betydelse för elevers lärande. Flera av författarna har även tidigare skrivit om lek, kreativitet och fantasi i relation till lärande, vilket visar att författarna är väl insatta i ämnet och dess betydelse för elevers lärande i undervisningen.

De olika begreppen (lek, kreativitet och fantasi) behandlas i litteraturgenomgången utifrån två underrubriker. *Lek och lärande* och *Kreativitet/fantasi och lärande*. Detta, för att dels författarna har redogjort och satt begreppen i relation med varandra och för att vi själva vill se hur lek sätts i relation till lärande och hur kreativitet/fantasi sätts i relation till lärande. Kreativitet och fantasi står under samma rubrik, då vi anser att kreativitet och fantasi är assimilerade med varandra och de kan inte vara oberoende av varandra.

1.4.1 Lek och lärande

Curtis (1995) och Lillemyr (2002) beskriver att lek är livsnödvändigt för lärandet, då eleverna får upplevelser och lär sig genom lek. Lillemyr (2002) och Lindqvist (1996) menar att genom lek kan elever använda sina tidigare erfarenheter och omvandla dessa till en ny och okänd verklighet. En elevs medvetenhet om världen främjas och världen blir mer konkret om eleverna får möjlighet att iscensätta en fiktion. Birgitta Knutsdotter Olofsson (1992) skriver utifrån hennes erfarenheter att de elever som fått lära sig leka och utveckla sin lek klarar bättre av livets med- och motgångar. Eleverna socialiseras även genom leken. Lillemyr (2002) menar att det är skälet till att lek ska finnas med i skolans pedagogik, vilket enligt honom har blivit en allt större del av undervisningen de senaste åren. Lek har inte alltid varit en del av pedagogiken i skolan, utan mestadels varit en aktivitet under raster.

Peter K. Smith (1995) redogör för den *fria leken* och hur den ska främja elevernas utveckling genom att lärarna tillhandahåller eleverna olika bestämda lekmaterial. Detta för att eleverna utifrån sina egna intressen och behov kan skapa en egen fri lek. Motsatsen till fri lek är *strukturerad lek*. Det är när läraren styr aktiviteten och eleverna inte har någon större inverkan på lekens regelstruktur. Vissa lekar är mer strukturerade, exempelvis när eleverna leds in i olika övningar genom sånger, rörelser och siffersamband. Det ska läras in utantill av eleverna och i vissa sammanhang kan styrd undervisning främja elevers läroprocess. Samtidigt anser många västerländska lärare att utantillinläring påverkar negativt elevernas individuella frihet att kunna tänka självständigt och kreativt (Smith, 1995).

I läroprocessen är det väsentligt att lärare utgår från elevers idéer, tankar och ordförråd. Genom att skapa en berättelse eller lek tillsammans med eleverna blir både eleverna och läraren delaktiga i fantasikapandet. Lärarens deltagande bidrar till att motivationen och intresset tillvaratas (Neil Kitson, 1995). Elevers förmåga att leka påverkas av lärarens sätt att vägleda eleven i leken genom dess tillgång till material. Ett exempel kan vara om eleverna får tre olika färger på pennor av läraren och med dessa tre pennor får en bild skapas utifrån elevens självständiga förmåga att ta initiativ. Läraren bestämmer inte vad eleverna ska leka eller skapa utan det är upp till individen utifrån materialet som läraren har gett eller diskuterat fram med eleverna. Därför finns det en mening med att nyttja strukturerad lek i undervisningen menar Peter Heaslip (1995).

Elever lär sig genom lek och det är deras sätt att förstå och tolka sin omgivning enligt Abbott (1995). Om leken som hjälpmedel i undervisningen ignoreras, bortser läraren från elevers sätt att lära. Dock framhävs det, om leken ska kunna nyttjas på ett bra sätt i undervisningen, behövs begreppet ”lek” både försvaras och definieras. Detta kan ske genom att lärare sinsemellan har samma uppfattningar och förståelse samt att lek tillämpas konsekvent i skolverksamheten. Författaren beskriver att de lärare som sällan använder lek i undervisningen, har svårt att definiera begreppet och förknippar det därför med att ha roligt, spontanitet och frihet. Det gör att lek sällan sammankopplas med vad som beskrivs i kursplaner och prov. De lärare som nyttjar lek konsekvent i sin undervisning, finner det enklare att definiera begreppet. För att leken ska vara betydelsefull för lärandet, krävs diskussioner på både grupp- och individnivå vad lek innebär/inte innebär. Detta bör lärare beakta enligt författaren. Dock menar Abbott (1995) vidare att lek som arbetssätt i undervisningen ideligen ignoreras trots att lek är viktigt för elevernas lärprocess. En annan negativ inställning enligt Heaslip (1995) är att lek anses som bortkastad tid och gör att lärare måste lägga mer energi och arbete i sin planering av undervisningen gentemot att utesluta lek. Utifrån våra erfarenheter ute i skolverksamheten tar det tid och energi för läraren att planera undervisning med inslag av lek och kreativitet. Eftersom en traditionell undervisning innebär att eleverna exempelvis arbetar i ett färdigt läromedel behöver läraren inte göra någon större planering gentemot att planera en lek som inte är tagen ur en bok.

Hur leken utformas i klassrummet beror bland annat på skolmiljön, lokala traditioner och samhällets behov och förväntningar. Leken medför en minskad press på elevernas skapande i skolan inom såväl praktiska som estetiska och teoretiska ämnen enligt Heaslip (1995). Författaren menar att i en leksituation känner eleverna att ett misslyckande inte känns lika påfrestande gentemot en situation där elever inte arbetar genom lek (Bente Eriksen Hagtvat, 2006).

Lek är betydelsefullt för elevers lärprocess. Eleverna blir socialiserade och klarar av livets med – och motgångar om leken blir en del av lärandet. I undervisningen kan läraren använda sig av både strukturerad och fri lek. När lek implementeras i undervisningen för att främja elevers lärande är det även av betydelse att utgå från deras tankar och idéer. Lärares förståelse för begreppet lek beror på om de undervisar genom lek eller ej. De lärare som gör leken till en del av undervisningen, finner det enklare att försvara och definiera begreppet än de som sällan nyttjar det i undervisningen.

1.4.2 Kreativitet och fantasi

Enligt Lev Semjonovitj Vygotskij (1995) är kreativitet viktigt för lärande, då kreativiteten är nyskapande och den skapar förståelse för omvärlden vilket är en väsentlig del i lärandet. Fantasi och lek hör ihop och det är fantasilek som framförallt påverkar elevers förmåga att utveckla färdigheter som kreativitet och problemlösning samt bättre förståelse för omvärlden (Curtis, 1995). Kitson (1995) redogör även för att fantasilek är betydelsefull för elevers utveckling och belyser lärarens viktiga roll:

Bara när pedagoger erkänner och förstår betydelsen av sin roll i barnens fantasilek, kommer de att kunna ingripa och börja utveckla lekens verkliga potential. (Kitson, 1995, s.99).

Även om barn kan skilja mellan fantasi och verklighet så är det i detta gränsland som kreativa tankar föds, och där det ena berikar det andra. (Ingrid Pramling Samuelsson & Maj Asplund Carlsson, 2003, s.212).

Pramling Samuelsson och Asplund Carlsson (2003) belyser också i citatet ovan betydelsen av kreativitet och fantasi för elevers lärande.

Sammanfattningsvis är kreativitet likväl som lek, väsentligt för elevers lärprocess, då nyttjande av kreativitet skapar en förståelse av omvärlden för eleven. Fantasi och lek hör ihop och det är i gränslandet mellan fantasi och verklighet som kreativa tankar föds.

1.5 Tidigare forskning

Här presenteras tidigare forskning som är relevant för studien. Den forskning som lyfts fram behandlar kunskap om *lek och lärande, kreativitet och lärande* samt *barns perspektiv och vuxenperspektiv*. Vi har skapat begreppspar och redogör därmed inte för forskning som till exempel enbart behandlar lek eller enbart behandlar lärande. Detta beror på att likväl som den litteratur vi funnit redogör forskning för lek och kreativitet i relation till lärande. Dock skiljer sig detta avsnitt från litteraturgenomgången eftersom det även behandlar barns perspektiv och vuxenperspektiv. Detta är relevant för studien, då det lyfter fram att beroende på vilket perspektiv en lärare intar, så påverkar det undervisningen och därmed elevens lärprocess.

1.5.1 Lek och lärande

Johansson och Pramling Samuelsson (2006) genomförde en studie vars syfte var att undersöka lek och lärande i den pedagogiska verksamheten. De ville utveckla kunskap om relationen mellan lek och kreativitet och dess betydelse för elever och lärare i skola och förskola genom att intervjua och observera. De beskriver i sin studie att de ser lek och lärande som två olika begrepp men som har en tendens att vara svåra att skilja åt. Däremot kan begreppen *fantasi* och *kreativitet* bli funna i både leken och lärandeprocesser. Johansson och Pramling Samuelssons (2006) definition av fantasi är att förflytta sig mentalt från den aktivitet som sker och kreativitet definieras som nyskapande och uppfinningar som relateras till de erfarenheter som människan har. För elever är lek och lärande oskiljbara och det är väsentligt att båda begreppen blir en del av elevernas undervisning. Intervjuade lärare från både förskola och skola beskrev att lek och lärande är förenade med varandra och att lärare bör vara medvetna om detta för att kunna gynna elevernas utveckling. Leken ses även som att det är elevernas egna individuella projekt. Av tradition styrs leken av eleverna medan lärande och elevens måluppfyllelse är lärares ansvar. Det krävs därför kunskap för att läraren ska kunna använda sig av målinriktad undervisning där lek och lärande blir förenade med varandra. Läraren bör även vara öppen för elevernas livsvärldar (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Vidare karaktäriseras lärandet idag av lust och engagemang. Lärandet sker när eleven släpper det som sker i sin omvärld och blir fascinerad av något annat i omgivningen. Vilket leder till stort engagemang och koncentration hos eleven för att vilja veta mer om något (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Lundell (2011) redogör för att lärandet ska vara lustfyllt. Lundell undersökte i sin studie hur lärare använder lek som ett pedagogiskt hjälpmedel för elevers lärande i förskolan. Studien visade att elever tycker det är roligt att leka, vilket gör att lärandet också blir lustfyllt, då elever lär genom lek. Lundell kom även fram till att människor tar till sig

kunskap med hjälp av samspel med andra människor. Vidare behandlar Charlotte Tullgren (2004), i sin avhandling, vad som sker i leken vid lärares deltagande i förskolan. Tullgren redogör för att när lek tillämpas i den pedagogiska verksamheten, styr läraren oftast in eleverna i leken. Det vill säga att leken i den pedagogiska verksamheten ska se ut på ett visst sätt och ha ett specifikt innehåll. Har leken ett annat innehåll utesluts sättet att leka. Med andra ord är leken styrd och eleverna blir ålagda att leka på ett bestämt sätt. Eleverna får därför inte bestämma vad det ska leka utan det är läraren som styr leken. Tullgren menar att leken blir styrd om läraren är deltagande i leken.

Till skillnad från Tullgren (2004) som redogör för den styrda leken, belyser Therese Welén (2003) betydelsen av fri lek. Hennes forskning är en kunskapsöversikt gällande internationell lekforskning som behandlar lek och lekpedagogik. Hon anser att den fria leken har förändrats över tid. Förr bestod leken av naturenliga objekt. Idag utgår inte leken från dessa naturenliga objekt på samma sätt, utan istället används fabricerade leksaker (Welén, 2003). Harvard (2004) menar dock att lekfullt lärande inte alltid behöver handla om fri lek. Det finns andra metoder för lekfullt lärande. Ett sätt är rollekar som kan ske mellan lärare och elever. Inom rollekar finns det ett sätt som kallas forumteater som innebär exempelvis att lärare visar ett rollspel om konflikter och eleverna får vid olika tidpunkter av rollspelet vara med och diskutera och bestämma hur det ska fortsätta. Dock menar Harvard att det finns fler fördelar med lekfull undervisning än traditionell, där läraren leder och eleverna sitter på sina platser och lyssnar idealiskt. Den lekfulla undervisningen främjar eleverna till att delta aktivt i undervisningen genom att få synas och höras. Eleverna får även utgå från sina erfarenheter och sitt språk. Samspel har en betydande roll i både lärandet och leken för att förstå att något föreställer eller utgör exempel på något annat. Till exempel kan en pinne föreställa något annat än en pinne. Det kan likväl föreställa en trollstav. Samspelet har en viktig del oavsett om det sker mellan eleverna eller elev och lärare (Johansson & Pramling Samuelsson, 2006). Pia Williams (2006) betonar också att i samspelet mellan elever används ett ordförråd som de förstår sinsemellan.

Sammanfattningsvis är lek och lärande skilda begrepp men som samtidigt är svårskiljbara. Fantasi och kreativitet kan dock vara en del av leken. Det krävs kunskap hos lärarna för att kunna assimilera lek och lärande i undervisningen. Lärandet blir lustfyllt genom leken. Leken styrs ideligen av lärarna och eleverna blir därmed ålagda att leka på ett specifikt sätt. Lekfulla inslag främjar lärandet mer än traditionell undervisning, där eleverna bör sitta tysta vid sina bänkar. Lekfull undervisning som främjar lärandet kan vara både fri lek eller till exempel ske genom rollspel och gör eleverna aktiva i sin egen lärprocess. En viktig ingrediens för elevers lärande genom leken är även deras förmåga att samspele med andra människor.

1.5.2 Kreativitet och lärande

En avhandling, av Judit Simon (2009), handlar om kreativitetsfenomenets meningsstruktur. Hon anser att uppfattningen av kreativitet är diffus och ville klargöra detta. Simon har beskrivit i sin studie att kreativitet handlar om inre känslor och det gäller att få kontakt med dessa. Vad som framkallar dessa känslor beror på individens bakgrund och syn på livet. Kreativitet är en aktiv utvecklingsprocess av det som skapas. Det är när något nytt skapas med en ny meningsinnehåll och en ny form. Simon (2009) menar att denna utveckling inte kan ske utan att lärande sker hos den som skapar den

nya produkten, med andra ord att processen är ett sätt att lära. Eftersom personen berikas med en förmåga och erfarenhet som kan användas i andra kontexter. Den kreativa processen är det som individen eller gruppen styr över och driver framåt. När något skapas från den inneboende kraften, kreativiteten, sker en utvecklingsprocess. I den processen behöver det inte vara något bra som skapas, det vill säga att den nya produkten behöver inte vara bättre än den som redan finns.

I den kreativa upplevelsen upptäcker vi möjligheter till hur det skulle kunna vara, hur något skulle kunna betraktas, eller användas annorlunda än det givna och självklara. Det kreativa synsättet, eller förhållningssättet skiljer sig skarpt från hur vi ser på föremål och företeelser i vardagen när vi inte är kreativa, då dessa framträder för oss som givna på ett självklart och bestämt sätt. Men i det kreativa skapandet upptäcks och förverkligas däremot en så kallad *annanhet*, dvs. ett annorlunda sätt att vara på, hos föremål och företeelser (Simon, 2009, s. 156).

Studien har även gett resultatet att miljön är betydelsefull för kreativiteten, då den materiella och sociala miljön finns med i individens inre värld vid skapande. Vid en kreativ process skingras individ och omvärld från varandra temporärt och individen går in i sin inre värld (Simon, 2009).

Tullgren (2004) beskriver att lek utvecklar en människas kreativa förmåga. Anna Linge (2012) har gjort en litteraturöversikt om att undervisa för kreativitet. Där framhävs det att kreativitet är betydelsefullt för att eleverna ska utvecklas som individer. Samtidigt är kreativitet i undervisningen en förutsättning för att klara av framtiden, vilket kräver människor som är flexibla och kan anpassa sig till sin omgivning. Linge anser följande:

Vad skolan kan utveckla är generell kreativ förmåga som kan bestå av villighet att ta risker, kollektiv intelligens och samarbete, visualisering, fantasi, idéutveckling och initiativförmåga (s.255).

Det beskrivs vidare att kreativa förmågor, som skolan kan utveckla bland eleverna, kommer utveckla kreativa kvalifikationer inom flera domäner. Emellertid menar Linge (2012) att eleverna behöver utveckla kunskaper inom olika ämnen för att kunna bli kreativt kompetenta. Anna Craft (2003) belyser även att de kreativa förmågorna kan främjas inom samtliga skolämnen, dock hindras elevernas förmåga att utvecklas kreativt, då skolans fokus ligger mer på skolämnena och hur tiden ska fördelas.

Pioncaré skapade enligt Nils-Eric Sahlin (2001) en modell för kreativitet som har haft stor betydelse för forskning inom kreativitet. Denna modell kallas för *PIIV-modellen* och består av fyra olika faser. Modellen är kallad PIIV eftersom första bokstaven i varje fas namn bildar tillsammans PIIV. Den första fasen, *preparation*, innebär att det sker en förberedelse genom att tillägna sig den kunskap som redan finns i området och på så vis även ta reda på vad det inte finns vetenskap om inom området. Den andra fasen, *inkubationsfasen*, är en undermedveten fas där de material som hittats bearbetas. Det vill säga idéer och tankar tänks över och blandas med tidigare erfarenheter. Vad som sker i denna fas är svårt att definiera då det inte är något som kanske märks utan det sker undermedvetet. Om denna fas lyckas kommer nästa fas, *illuminationfasen*, då ses en lösning på problemet och det sker en aha-upplevelse. Det är dock många idéer som inte är verkbara, vilket måste testas. Testet av sin kreativa process sker i den fjärde och sista fasen, *verifikationsfasen* (Sahlin, 2001). Denna modell är bra för lärare att ta i beaktning vid införandet av kreativitet. Eftersom läraren kan få förståelse för den kreativa processen som sker hos eleverna.

Kreativitet är med andra ord en aktiv utvecklingsprocess. Människan nyttjar en kreativ förmåga genom att betrakta något utifrån ett annat perspektiv. Till exempel, hur skulle ett föremål kunna användas på ett annat sätt än vad jag är van vid? Den kreativa förmågan skiljer sig skarpt mot hur människan annars kan se på föremål, då det har ett bestämt ändamål. Leken kan vara betydelsefull i utvecklandet av sin kreativa förmåga, likväl som miljön. Kreativitet är en nödvändighet för att eleverna ska utvecklas och behöver vara en del av undervisningen för att de ska klara av att leva i dagens samhälle. PIIV-modellen är en modell för hur kreativitet utvecklas inom människan.

1.5.3 Barns perspektiv och vuxenperspektiv i undervisningen

Enligt Williams (2006) är lärares roll och synsätt av stor betydelse för hur elever lär sig genom samarbete. Lärares vilja att främja elevers samarbete i lärprocessen är en förutsättning för lärandet. Det är betydelsefullt hur lärarna anser att eleverna ska samarbeta för att de ska kunna lära av varandra. Andra aspekter som är väsentliga för elevers lärprocess är att läraren skapar en god miljö där eleverna kan kommunicera med varandra på ett naturligt sätt. Agneta Simeonsdotter Svensson (2009) har skrivit en avhandling där hon vill utvidga sin kunskap om hur och på vilka sätt elever i en förskoleklass hanterar och erfar svårigheter. I studien kom hon fram till betydelsen av att lärare intar ett barns perspektiv i undervisningen. Det betyder enligt Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan (2003), som skrivit en forskningsartikel om elevernas möjlighet och rättighet till delaktighet, att läraren tar eleverna på allvar och kan tolka deras gester på ett bra sätt, vilket ska leda till att elevernas deltagande kan påverka lärandesituationen. Samtidigt menar Simeonsdotter Svensson (2009) att det finns en avsaknad från lärarna att inta detta perspektiv, vilket gör att elevernas önskemål inte beaktas. Intar lärarna istället barns perspektiv, ökar samspelet och kommunikationen sinsemellan och eleverna blir mer aktiva och deltar i lärandesituationen.

Undervisningen påverkas även av vuxenperspektiv. Eva Johansson (2003) har skrivit en artikel där hon problematiserar betydelsen av barns perspektiv och hur det kan skildras i den pedagogiska verksamheten. Ett vuxenperspektiv betyder lärares synsätt. Vad läraren tycker är gynnsamt för elevers utveckling. Det kan påverka relationen mellan elev och lärare. Därför är det enligt Simeonsdotter Svensson (2009) viktigt att lärarna får utbildning och kunskap om att lek och lärande kan assimileras i undervisningen och att det kan skapa möjligheter i lärprocessen. För att lek och lärande ska bli sammankopplade i undervisningen har Simeonsdotter Svensson kommit fram till att lärare sinsemellan och resterande skolpersonal, bör diskutera och förstå betydelsen av att inta ett barns perspektiv och göra eleverna motiverade samt nyfikna för det som sker i lärprocessen.

Vad som beskrivits ovan är att lärares synsätt (vuxenperspektiv) är av betydelse för elevers lärprocess och möjligheten för att implementera lek i undervisningen och detta bör lärarna få utbildning och/eller kunskap om. Är lärares synsätt att elever lär sig genom samarbete, främjas lärprocessen oerhört och att läraren är medveten om att skapa en miljö där eleverna kan kommunicera och lära av varandra. Läraren bör inta ett barns perspektiv, det vill säga ta sina elever på allvar och låta dem vara aktiva och ha möjlighet att påverka den undervisning som sker.

2. Teorier om lek och kreativitet

Här presenteras de teorier som är relevanta för studien. De som lyfts fram är *Vygotskijs teori om proximal utvecklingszon*, *teori om lek* samt *kreativitet och fantasi*, vilka bidrar till en teoretisk förståelse av studiens fenomen. Att de bidrar till en teoretisk förståelse av studiens fenomen beror på att de olika teorierna om vad lek och kreativitet/fantasi är visar olika sätt att förstå begreppens betydelse för er som läser. Vygotskijs teori om proximal utvecklingszon är relevant, då den redogör för hur människan kan bemästra och utveckla kunskap och i vårt fall, hur människan kan göra detta utifrån tillämpning av lek och kreativitet i undervisningen.

2.1 Vygotskijs teori om proximal utvecklingszon

Vi har valt att redogöra för Lev Semjonovitj Vygotsky:s (1978) teori om den proximala utvecklingszonen, då vi anser att den är relevant för vår studie. Den handlar om hur läraren kan förhålla sig gentemot elevernas kunskapsnivå och utveckling, vilket kan relateras till leken i undervisningen.

Enligt Tomas Kroksmarks (2011) tolkning menar Vygotskij att människan utvecklas och är i ständig förändring. Det betyder att människan kan utveckla kunskaper och erfarenheter hela tiden, vilket sker i samspel med andra människor. Kroksmark (2011) beskriver vidare om Vygotskijs teori, *den proximala utvecklingszonen* (ZPD), vilken har betydelse för den pedagogiska verksamheten och elevers lärande. Den proximala utvecklingszonen avser att lärande sker i interaktion och genom att samarbeta med en annan människa som redan har kunskap. I jämförelse med Kroksmark redogör Vygotsky (1978) för att den proximala utvecklingen är följande:

...the zone of proximal development. It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (s.86).

Den proximala utvecklingszonen består av två olika nivåer. Den första nivån är den *aktuella utvecklingsnivån*. Det innebär att läraren ser vad en elev redan har utvecklat kunskap om. Andra nivån, *den proximala utvecklingsnivån* är vad eleven inte har utvecklat inom. Dock är kunskapen inom räckhåll. Eleven utvecklas sedan genom att läraren vägleder eleven eller i samarbete med personer/andra elever som redan besitter kunskapen (William Frawley 1997; Vygotsky, 1978). Jerome Bruner (2004) tolkar Vygotskij och framhäver ur hans teori att dialog därför är av betydelse för en elevs läroprocess. När eleven vägleds av läraren eller i samarbete med en annan person, så skapas möjlighet till reflektion för eleven och att sätta ord på sina tankar och se om dessa överensstämmer.

Smith (1995) beskriver ZPD och menar att den kan vara en bra utgångspunkt vid införandet av lek i verksamheten. Dock inte inom den fria leken, då läraren inte är aktiv i leken. För att en lek ska utveckla eleven är det av betydelse att läraren har medvetenhet och förståelse för elevens aktivitets- och förståelsenivå. Gör läraren detta blir han/hon medveten om på vilket sätt han/hon ska samspela och agera i leken. Läraren utgår från elevernas ZPD, och använder ett ordförråd som eleverna kan förstå och relatera till (Smith, 1995). Detta framhävs liknande av Frawley (1997). Som nämnts

tidigare menar Smith att utantillinlärning i stor grupp kan påverka elevernas läroprocess negativt eftersom läraren inte utgår från samtliga elevers ZPD. Det vill säga aktiviteten leder till att vissa av eleverna tycker att aktiviteten är enkel att lära medan andra tycker att den är lagom eller svår.

Den proximala utvecklingszonen visar hur elever kan bemästra och utveckla kunskap i dialog med andra. Det framhävs att leken kan vara ett bra verktyg men att läraren bör ha en aktiv roll och vara medveten om elevens aktivitets – och förståelsenivå. Detta för att en elev ska kunna utvecklas genom lek. Eftersom leken kan vara ett bra verktyg inom denna teori, så är den relevant i förhållande till syftet som är att analysera ett antal lärares uppfattningar av *lekens* och kreativitetens betydelse för elevers lärande i undervisningen.

2.2 Teorier om lek

Lek som begrepp och innebörd är av betydelse i vår studie för att kunna förstå lärares uppfattningar av lek och ställa lärarnas uppfattningar om lek i relation till vad lek är enligt olika teorier.

Enligt Birgitta Knutsdotter Olofsson (1987) och Lillemyr (2002) har lek inte en klar definition. Ingrid Pramling Samuelsson och Sonja Sheridan (1999) redogör för att även om det är svårt att beskriva vad lek är finns det några övergripande uppfattningar. De menar att lek brukar beskrivas som för det mesta en social aktivitet, lustfylld, frivillig, spontan, symbolisk och att medel dominerar över mål. Det vill säga att det är själva leken som är viktig och inte resultatet. Enligt Knutsdotter Olofsson (1992) är leken det som ger eleven det lilla extra i vardagen. Det finns signaler som antyder att det är lek som pågår, dessa är mimik i ansiktet, rörelse med hela kroppen och olika röstlägen. När eleven är i en lek bildas en ram som innebär att det skapas regler och eleven får själv välja att gå in i eller ut ur den. När eleven är inne i lekramen är det lekens utformning som står i centrum och det blir elevens verklighet. Vid lek kopplas omgivningen bort (Gun-Marie Wetso, 2006). Leken är ett sätt för elever att bearbeta problem som de kan hamna i, likväl som vuxna behöver prata om sina problem. Det vill säga att eleven istället skapar en verklighet i en lek där de kan bearbeta olika problem (Kent Hägglund, 1989). Erik H. Erikson (1993) menar att leken bidrar till att eleven lär sig att behärska den verklighet som är runt omkring, genom att eleven skapar sig låtsassituationer. I låtsassituationerna får eleven möjlighet att testa och undersöka olika tänkbara sätt för att möta omgivningen. Dock beskriver Knutsdotter Olofsson (1992) och Gunilla Lindqvist (1996) att lek kan ses som verklig för den som är inom leken och överklig för den som står bredvid leken. En förutsättning för att kunna leka är att individen kan använda sina tidigare upplevelser och erfarenheter. Det leder sedan till att en ny version av deras erfarenheter skapas. Ulla Wikare, Birgit Berge och Christina Watsi (2002) beskriver att det finns olika typer av lekar men varje lek hjälper eleven att bearbeta sin vardag och utveckla olika förmågor och erfarenheter som kan användas i barnets omgivning. De beskriver att de lekar som eleven leker utvecklas under tiden som eleven utvecklas. De tar upp olika former av lekar, de är bland annat övningslek, bråklek, rollek, konstruktionslek och låtsaslek. Lek är mötet mellan människans inre och yttre verklighet. Vid lek används fantasin och det skapas handlingar för att möta verkligheten med ett nytt och på ett främmande sätt. Williams (2006) beskriver att elever gärna lär av andra elever genom lek. Hon belyser även följande att:

Lek är en viktig och naturlig del av barns kultur. I leken bildar de kunskap genom att utveckla sin fantasi, konstruera föreställda situationer och på så vis få hjälp med att skapa mening i tillvaron (s.32).

Johansson och Pramling Samuelsson (2006) menar att lek sker genom att använda sin kropp som därigenom uttrycks och assimileras med ens tankar, språk och fantasi. ”Leken karaktäriseras av fantasi och spänning, hängivenhet och engagemang” (s.18)

Sammanfattningsvis kan lek ske på olika sätt, dock är det i leken eleven har möjlighet att bearbeta problem som uppstår i dens vardag. Det är också i leken som eleven utvecklar sina erfarenheter och förmågor till att förstå sin omvärld samt för att kunna bemästra den. I leken skapar eleven låtsassituationer där problem kan bearbetas eller erfarenheter och förmågor kan skapas. Det finns även tecken på att det är lek som pågår.

2.3 Teori om kreativitet och fantasi

Kreativitet och fantasi som begrepp och innebörd är av betydelse i vår studie för att förstå lärares uppfattningar av kreativitet. Dessa begrepp har vi sammankopplat med varandra. Det beror på att kreativitet inte kan stå utan begreppet fantasi och vice versa. Kreativitet och fantasi har därför, ett nära samband med varandra då båda anses utveckla människans skapande och förståelse för olika fenomen.

Vygotskij (1995) beskriver att ur ett vardagsperspektiv är fantasi en överklig företeelse vilket inte har att göra med verkligheten. Författaren beskriver att fantasi är en utgångspunkt för kreativa handlingar inom det vetenskapliga, konstnärliga och tekniska skapandet. Fantasi kan uttryckas genom erfarenheter och känslor. Människans skapande fantasi hänger samman med och är grundläggande i människans tidigare erfarenheter. Ju mer erfarenheter en individ har desto mer fantasi får den i sitt skapande. Enligt Vygotskij (1995) är kreativ förmåga samma sak som fantasi:

Kreativitet kallar vi en sådan mänsklig aktivitet som skapar någonting nytt, oavsett om det skapade är ett ting i den yttre världen eller en konstruktion av intellekt eller känslan, en konstruktion som bara existerar och ger sig till känna i människans inre. (s.11).

Människan behöver kreativt använda hjärnan för att ur tidigare erfarenheter skapa nya situationer eller beteenden för att förändra sin framtid och nutid. Genom leken kan elever kombinera olika intryck och erfarenheter för att sedan skapa en ny verklighet utifrån den enskilde elevens behov och intresse (Vygotskij, 1995). Folke Dahlqvist (1998) och Johansson och Pramling Samuelsson (2006) menar till skillnad från Vygotskij (1995) att kreativitet och fantasi inte är samma sak, men de har några gemensamma drag. Enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2006) handlar fantasi om att förflytta sig mentalt och som person kunna tänka utanför ramarna och att hitta nya vägar för att skapa nya situationer. Att kunna föreställa sig det icke synliga, skapa metaforer och bilder. Det handlar om att våga pröva och kombinera olika sätt för att skapa lösningar genom samspel. Anna Craft (2002) menar för god kreativitetsförmåga bör människan se möjligheterna kring olika ting genom att tänka “tänk om”.

Vad som beskrivits ovan är att fantasi inte har med verkligheten att göra men att fantasi kan utveckla ens kreativa förmåga. Det finns delade åsikter om kreativitet och fantasi,

om det är samma sak eller ej. Dock är fantasi betydelsefullt för människans utveckling, då fantasi handlar om att tänka utanför ramarna och kunna skapa nya situationer.

3. Metod

Under denna del kommer vi att presentera den metod vi använt för att få svar på studiens syfte. Metoddelen behandlar även urval, genomförande, hur vi har analyserat insamlad data, studiens trovärdighet samt forskningsetik.

3.1 Metodval

3.1.1 Fenomenografi

Ett resultat av lärande är att få förståelse för omvärlden. En människas förståelse av omvärlden är något som förändras under hela livet och därmed även ens förståelse av fenomen. Beroende på hur en människa väljer att undersöka ett fenomen kan påverka hans/hennes förståelse av det och därför förändras en människas förståelse av ett fenomen under hela livet. Det är något som fenomenografin bidrar med till det mänskliga lärandet, då förståelsen av omvärlden är ett resultat av lärandet (Lars-Owe Dahlgren & Kristina Johansson, 2009; Bengt Starrin & Per-Gunnar Svensson, 1994). Liknande tankar redogör även Michael Uljens (1989), Marton och Booth (2000) och Starrin och Svensson (1994) för. De menar att relationen mellan människan och dess omvärld, är uppfattningen. En människa upplever ett specifikt fenomen inom sin omvärld utifrån tidigare erfarenheter. Vi har därför valt att göra en fenomenografisk studie som är en kvalitativ forskningsansats då vi utifrån syftet vill få lärarens uppfattningar av lekens och kreativitetens betydelse i undervisningen för elevers lärande.

Ference Marton och Lennart Svensson (1978) redogör för att uppfattning är det som är underförstått. Det vill säga det som inte kan sägas eller behöver sägas. Enligt författarna skapar uppfattningarna en referensram, där kunskaper hos människan har samlats och sedan bygger de resonemang som människan framhäver. Vidare handlar fenomenografi som forskningsansats om att undersöka människors olika uppfattningar av fenomen i sin omvärld och att finna en variation utifrån de intervjuades erfarenheter av en viss företeelse (Dahlgren & Johansson, 2009; Sonja Kihlström, 2007; Staffan Larsson, 1986; Marton & Booth, 2000; Starrin & Svensson, 1994; Uljens, 1989).

Marton och Booth (2000) beskriver att fenomenografi inte är en metod, utan ett sätt att närma sig forskningsfrågor av en viss karaktär. De menar följande:

Fenomenografi är snarare ett sätt, en ansats för att identifiera, formulera och hantera vissa typer av forskningsfrågor, en specialisering som framförallt uppmärksammar frågor som är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö (Marton & Booth, 2000, s.147).

Det handlar inte om att beskriva hur något *är* utan hur det *framstår* för personen som intervjuas, det vill säga att sant och falskt inte är relevant utan det är uppfattningen som står i fokus (Larsson, 1986; Uljens, 1989). Det har även varit väsentligt för oss att fokusera på respondenternas olika sätt att uppfatta sin omvärld, det vill säga fokus ska inte vara vilka likheter som finns bland respondenterna eller hur många som har en uppfattning (Dahlgren & Johansson, 2009; Marton & Booth, 2000; Starrin & Svensson, 1994). Vi har även fått beakta vad Uljens (1989) belyser, nämligen betydelsen av hur forskaren griper sig an begreppet *uppfattning* när han eller hon gör en fenomenografisk

ansats. Som fenomenograf ska forskaren framförallt analysera undersökningspersonernas uppfattningar *av* fenomenet. Det betyder att få syn på den underliggande förståelsen av det som undersökningspersonerna berättar. Undersökningspersonernas uppfattningar *om* någonting avser åsikter eller värderingar som kommer till uttryck i deras berättelser. På grund av att vi gör en fenomenografisk studie har vi därför valt att analysera våra respondenters uppfattningar *av* fenomenet.

Forskaren kan i en studie utgå från ett *första* eller *andra ordningens perspektiv* (Larsson, 1986; Marton & Booth, 2000; Starrin & Svensson, 1994). Första ordningens perspektiv betyder att forskaren är intresserad av att undersöka ett specifikt fenomen, det vill säga ett föremål, en sak eller ett ting. Andra ordningens perspektiv står för att forskaren vill undersöka människors uppfattningar i förhållande till ett fenomen, det vill säga inte enbart undersöka fenomenet. På grund av att vi utgår från en fenomenografisk ansats, utgår vi från andra ordningens perspektiv, då vi undersöker lärares uppfattningar av lekens och kreativitetens betydelse i undervisningen för elevers lärande. Det beror på att inom andra ordningens perspektiv finns det ett forskningsobjekt, vilket i denna kontext är lärares uppfattningar, utifrån deras erfarenheter, av lekens och kreativitetens betydelse för elevers lärande. Detta är vårt kunskapsobjekt. Utifrån Uljens (1989) är det sammankopplat med verkligheten. Författaren beskriver vidare att även om forskaren främst utgår från andra ordningens perspektiv, är det forskaren som tolkar människors uppfattningar.

3.1.2 Kvalitativa intervjuer

Inom en fenomenografisk studie används ofta intervju för att samla in data (Marton & Booth, 2000; Starrin & Svensson, 1994; Jan Trost, 2005). Intervjun syftar "alltid till att nå fram till hur innehållet i en företeelse eller i ett objekt uppfattas" (Starrin & Svensson, 1994, s.123). Författarna pekar på intervjuens fördelar och menar att den kan bidra till att det undersökta fenomenet är i fokus under datainsamlingen. Vi har därför valt att använda en kvalitativ intervjumetod. Det innebär att intervjuerna kommer se olika ut beroende på vem som intervjuas och vad intervjupersonen har för erfarenheter, tankar, upplevelser och uppfattningar om sin omvärld enligt Kihlström (2007). Enligt Trost (2005) innebär kvalitativa intervjuer att de frågor som ställs ger komplexa svar. När analysen av datainsamlingen sker finns ett innehållsrikt stoff som kan ge en ökad förståelse kring vårt fenomen.

Runa Patel och Bo Davidson (2003) och Trost (2005) tar upp att *standardisering* och *strukturering* kan se olika ut i en intervjustudie. Om en intervju har en *standardisering* innebär det att intervjuerna ser likadana ut oavsett vem som intervjuas, det vill säga det finns ingen variation. Om en intervju istället har en *låg grad av standardisering* finns en variation både vad gäller frågor och ordningen av dem samt tillämpning av följdfrågor beroende på svaren av ställda intervjufrågor. Intervjuaren anpassar intervjun efter personen som intervjuas. En låg grad av standardisering anser vi därför som lämplig att använda eftersom vi vill kunna ställa följdfrågor och anpassa intervjun efter de svar som lärarna ger. Vi anser att våra intervjuer är *halvstrukturerade* och *tematiska* som Dahlgren och Johansson (2009) samt Steinar Kvale och Svend Brinkmann (2009) redogör för. Dahlgren och Johansson (2009) menar att dessa typer av intervjuer hör till fenomenografiska intervjuer, vilket innebär att intervjuaren enbart har några få frågor som är uppställda i en intervjuguide. Dessa frågor har relation till de fenomen som intervjun ska hänsyfta till, det vill säga olika teman. Våra teman är kreativitet, lek och

fantasi. De frågor som intervjuaren ställer utifrån intervjuguiden menar Kvale och Brinkmann (2009) ska vara korta och lätta att förstå språkmässigt. Dahlgren och Johansson (2009) menar att frågorna därför utvecklas under intervjuens gång beroende på vad den som intervjuas svarar. Det är viktigt att intervjuaren får ett så rikt svar som möjligt av personen som intervjuas (Dahlgren & Johansson, 2009; Kvale & Brinkmann, 2009). För att kunna få djupare svar finns det en teknik att använda som kallas *probing*. Intervjupersonen ställer då, som vi nämnt om, följdfrågor som exempelvis "kan du utveckla vad du menade med det?". Det finns även en annan teknik, så kallad *icke-verbal probing*, som innebär att intervjuaren nickar eller gör ett hummande för att visa att han eller hon lyssnar eller för att visa att man som intervjuare är förberedd på en fortsättning från respondenten (Dahlgren & Johansson, 2009).

I en fenomenografisk intervju är det viktigt att spela in intervjuerna för att det ska bli så noggrant och tillförlitligt som möjligt (Dahlgren & Johansson, 2009), vilket vi också har beaktat.

3.1.3 Pilotstudie

När vi hade skapat våra intervjufrågor genomförde vi en pilotstudie på två respondenter som vi presenterar under urval nedan. Pilotstudien genomfördes för att ta reda på om frågorna gav oss svar på vårt syfte. Detta redogör Annika Lantz (2007) för då hon beskriver om provintervjuer. Hon menar att det skapar gynnsammare förutsättningar för en studie då uppläggning och tillförlitlighet granskas. Patel och Davidson (2003) redogör för att pilotstudien prövar det upplägg som är tänkt för intervjuerna. De betonar även att detta sker i en begränsad skala och därför valde vi att genomföra två pilotintervjuer för att se om våra områdesfrågor i vår intervjuguide stämde överens med syftet och frågeställningen. Vi bad även som Lantz (2007) beskriver att lärarna i pilotstudien skulle kritiskt granska upplägget av intervjun för att få ett så bra resultat som möjligt i huvudstudien.

Under genomförandet av pilotstudierna var vi båda med eftersom vi var osäkra i intervjuandet samt för att kunna diskutera efteråt vad vi kunde förbättra; både förbättring vad gäller intervjuguiden och vårt sätt att intervjua. Respondenterna fick bestämma var vi skulle sitta. En plats valdes där vi kunde sitta ostört som Trost (2005) beskriver som betydelsefullt vid intervjuer. Vi spelade in intervjuerna för att senare kunna lyssna på dem och utifrån det göra ändringar i intervjuguiden. Vi spelade även in intervjuerna för att kunna transkribera dem och eventuellt ha med dem i studien. En av oss ställde frågorna till den som blev intervjuad och en av oss ställde följdfrågor i relation till svarens utfall. Anledningen till att vi ville sitta ostört var för att samtliga parter skulle kunna koncentrera sig på intervjun och inte något annat. Dock blev vi avbrutna under den första pilotstudien, men det störde inte pilotstudiens utfall. Däremot blev vi inte avbrutna under den andra pilotstudien. Pilotstudierna varade mellan 15 till 20 minuter. Utfallet av pilotintervjuerna blev att vi ändrade några formuleringar i intervjuguiden (Bilaga 1) för att respondenterna lättare skulle förstå. Det kom vi fram till genom att de två respondenterna gav sina synpunkter på upplägget och även genom en diskussion mellan oss. Vi valde sedan att ha med pilotintervjuerna i studien eftersom vi ansåg att de hade relevans för studiens syfte. Därmed transkriberades och analyserades det insamlade materialet.

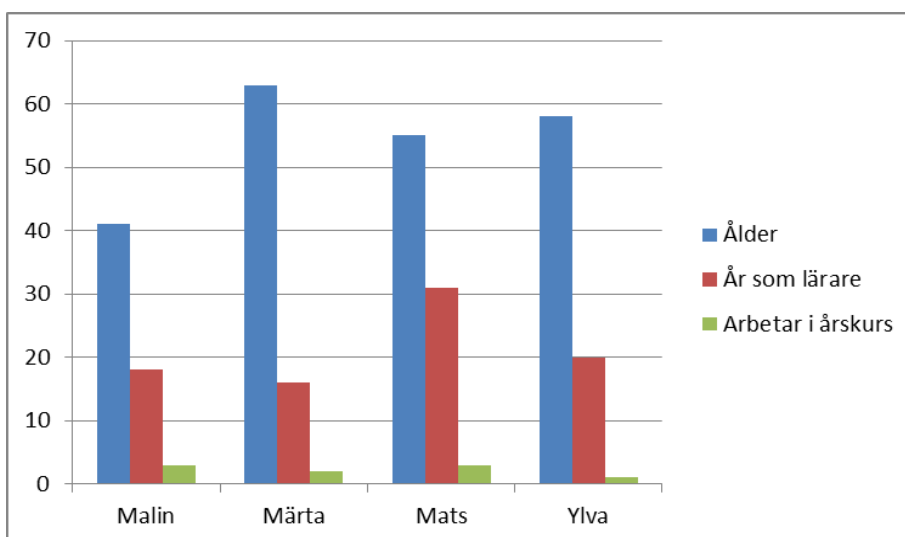
3.2 Urval av lärare

Till vår studie valde vi respondenter som arbetar som lärare i årskurs 1-3. Detta för att vår utbildning har den inriktningen och att det kommer att bli vårt framtida yrkesområde. Ett annat kriterium för val av årskurs 1-3, är att det finns många studier om lek och kreativitet i förskolan, dock finns det få inom nämnda årskurs. Trost (2005) och Starrin och Svensson (1994) beskriver att det är viktigt att få så stort utbud och variation som möjligt i urvalet. Därför valde vi att ta dessa olika årskurser, för att ta del av så många erfarenheter som möjligt utifrån olika årskurser.

Respondenternas bakgrund varierar vad gäller hur länge det har arbetat. Några är relativt nyutbildade och några har arbetat i mer än 30 år. Flera skolor är representerade och respondenternas ålder varierar mellan 35-63 år. Starrin och Svensson (1994) betonar att inom fenomenografiska studier är det bra att ha en variation i urvalet vad gäller ålder, arbetsplatser med mera. Respondenterna arbetar i olika årskurser vilket alltså var ett medvetet val vi gjorde. Ett slumpmässigt urval kan enligt Larsson (1986) göra att respondenterna ger liknande svar. Författaren menar istället att sprida intervjuerna i olika grupper kan medföra flera nya uppfattningar. I relation till vår studie, där respondenterna arbetar i olika årskurser, kan leda till som författaren menar att vi får olika uppfattningar av fenomenet beroende på vilken årskurs den intervjuade arbetar i. Vi ville även i vårt urval variera skolornas storlek samt kommuner och dess storlek. Vi valde därför två olika kommuner för att få ett så brett urval som möjligt. Vi diskuterade även urvalet av hur många respondenter som skulle delta i vår studie och vi kom då fram till att sex respondenter skulle vara hanterbart för vår studie. Med detta menar vi i relation till Christer Stensmo (2002) som betonar att tiden som finns förfogad till studien kan påverka urvalet av antal intervjuer. Vi relaterar detta även till Trost (2005) som beskriver att tiden är en aspekt i urvalet, dock är huvudsyftet att forskaren ska få ut så mycket hanterbart material som möjligt. Sex intervjuer ansåg vi skulle vara hanterligt båda tids- och innehållsmässigt. Vi har tagit med pilotintervjuns deltagare i huvudstudien, som vi tidigare nämnt, vilket blir åtta respondenter från fyra olika skolor och dessa är fördelade i två olika kommuner i västra Sverige, det vill säga två skolor per kommun. Med hänsyn till respondenternas integritet behandlas respondenterna konfidentiellt och namnen är därför avidentifierade med fiktiva namn. Nedan beskrivs de åtta respondenterna som deltagit i studien:

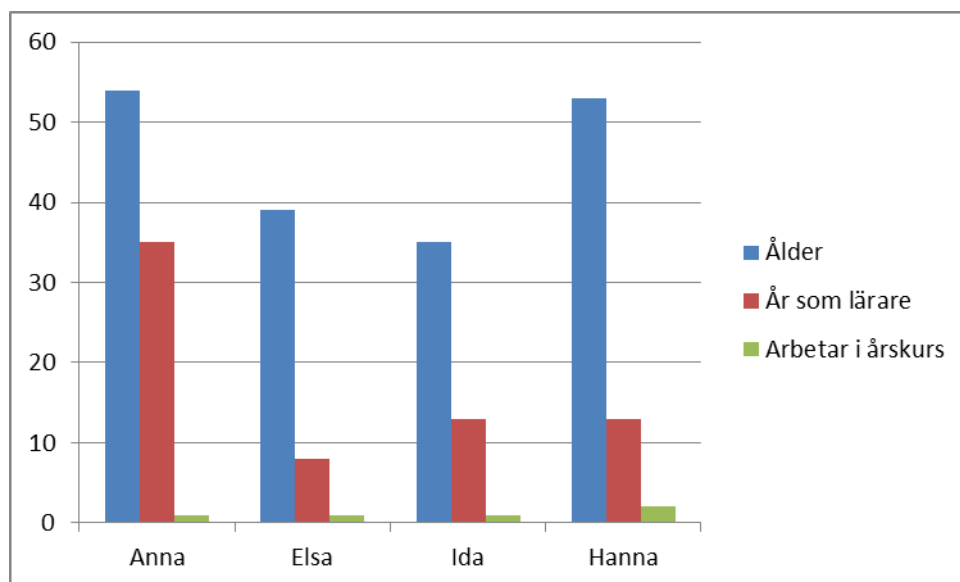
Kommun 1

(52 000 invånare)



Här visas en tabell över lärarnas ålder, hur länge de har arbetat som lärare och vilken årskurs de arbetar i. Vilken årskur de arbetar i kan vara något svårläst och därför kommer ett förtydligande av detta här: Malin – årskurs 3, Märta – årskurs 2, Mats – årskurs 3 och Ylva – årskurs 1.

Kommun 2 (13 000 invånare)



Likväl som i tabellen för kommun 1 kan det vara något svårt att urskilja vilken årskurs lärarna arbetar i och kommer därför förtydligas här. Anna – årskurs 1, Elsa – årskurs 1, Ida – årskurs 1 och Hanna – årskurs 2.

3.3 Genomförande av intervjuerna

Vi skrev ett missivbrev (Bilaga 2 & 3), till de lärare som skulle intervjuas och till rektorerna på skolorna. Därefter kontaktades de fyra skolorna inom de två kommunerna. Vi tog personlig kontakt och lämnade ett missivbrev till rektorerna på skolorna. Detta gjorde vi för att få tillåtelse att intervjua och informera om studiens syfte samt ge dem möjlighet att ställa frågor om studien. Vi fick tillåtelse av rektorerna att genomföra intervjuerna. Därefter kontaktades och gav vi ut ett missivbrev till lärarna, vilket är betydelsefullt att ta i beaktningen när en studie av detta slag görs (Kvale & Brinkmann, 2009; Stensmo, 2002; Trost, 2005). Samtliga lärare ville medverka och därefter frågade vi dem om en lämplig tid att genomföra intervjun på, vilket enligt Trost (2005) är viktigt. Sedan gjordes en intervjuguide (Bilaga 1) med olika teman och frågor som är relaterade till de fenomen som studien syftar till, vilka är kreativitet och lek (Kvale & Brinkmann, 2009; Dahlgren & Johansson, 2009; Trost, 2005). Den inledande frågan i vår intervjuguide var konkret och gjorde det enklare för den som blev intervjuad att komma in i intervjun och känna sig bekväm i situationen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Samtliga sex intervjuer genomfördes under skilda tillfällen och under olika tider. Vi genomförde inte dessa intervjuer tillsammans utan vi intervjuade tre var, vilket enligt Trost (2005) kan vara en fördel för att den intervjuade ska känna sig bekväm i situationen. För att de intervjuade skulle känna sig trygga och inte bli störda under intervjun fick de även bestämma var intervjun skulle äga rum, vilket enligt Trost (2005)

är av betydelse för intervjuens utfall. Vi valde att spela in för att få ett noggrant och trovärdigt resultat (Dahlgren & Johansson, 2009; Starrin & Svensson, 1994). Att spela in intervjuerna var även till fördel. Trost (2005) menar att en forskare då kan lyssna igenom intervjun flera gånger. För att få utförliga svar av våra respondenter under intervjuerna valde vi att ställa följdfrågor som "kan du utveckla?", det vill säga probing (Dahlgren & Johansson, 2009). Följdfrågor var därför av betydelse, då det skapade möjligheter för den intervjuade att utveckla sina svar och vi valde också att nicka och göra hummanden, icke-verbal probing, för att visa att vi var intresserade och förberedda på att höra mer. Vi blev avbrutna i tre av de sex intervjuerna, dock påverkade det inte intervjuernas utfall. Intervjuerna varade mellan 20 till 30 minuter.

3.4 Bearbetning och analys

Vi transkriberade det inspelade intervjuerna och vi har utgått från Trost (2005) då vi skrev ner allt som finns med på inspelningarna av intervjuerna, det vill säga ordagrant, inklusive skratt, pauser och så vidare. Vi ansåg att detta var ett tillfredställande tillvägagångssätt för att få ett innehållsrikt datamaterial inom ramen för vårt syfte samt för att få syn på respondenternas uppfattningar. Starrin och Svensson (1994) framhäver att inspelning av intervjuer samt att skriva ner dem ordagrant hör till en fenomenografisk studie.

Starrin och Svensson (1994) redogör för, utifrån en fenomenografisk forskningsansats, ett sätt att analysera och tolka det transkriberade intervjumaterialet. Det innebär att analys- och tolkningsarbetet delas in i fyra olika faser. Det blir ett analys- och tolkningsarbete eftersom en analys först görs utifrån den insamlade datan och sedan tolkas detta av forskaren. Vi har valt att utgå från denna analysmodell som består av fyra olika faser. Nedan kommer fas 1 beskrivas och sedan hur vi gjorde och därefter fas 2 med följd av hur vi analyserade. Detsamma gäller fas 3 och 4.

Fas 1 - innebär enligt Starrin och Svensson (1994) att forskaren läser igenom det transkriberade datamaterialet för att skapa sig ett helhetsintryck. Det är inte antalet genomläsningar av materialet som är det väsentliga i denna fas. Det betydelsefulla är hur de intervjuade har valt att tolka och förstå innehållet, det vill säga det område vi valt att undersöka.

I jämförelse med vår egen analys innebar fas 1 att vi läste igenom det transkriberade datamaterialet. Vi läste igenom det transkriberade materialet flera gånger, även om Starrin och Svensson (1994) menar att det inte är antalet genomläsningar som är det väsentliga. Dock menar vi att det gav oss ett bättre helhetsintryck, eftersom det blev enklare för oss att se vilka av de intervjuades uttalanden som kunde relateras till syftet. Hur de intervjuade valde att betona sina uppfattningar av fenomenet blev även enklare att förstå genom att läsa igenom materialet flera gånger. Det är även av betydelse att redogöra för att vi läste igenom det transkriberade datamaterialet var för sig. Detta för att senare kunna diskutera med varandra och se om våra helhetsintryck stämde överens med varandra, vilket det gjorde.

Fas 2 - här ska forskaren finna likheter och skillnader utifrån det insamlade datamaterialet. För att lyckas med detta behöver materialet analyseras och tolkas på ett konkret och systematiskt sätt. Det är betydelsefullt för att de intervjuades utsagor ska

kunna ställas mot varandra. När utsagorna ställs mot varandra upptäcks likheter och skillnader, vilket leder till att mönster kan uppmärksammas och ställas samman med de olika uttalandena. I sökandet efter helheten, det vill säga att förstå hur delarna hänger ihop med helheten har delar av datamaterialet sorterats bort, då det inte är av intresse för studiens syfte (Starrin & Svensson, 1994).

Vi inledde därför denna del av analysen genom att som Starrin och Svensson (1994) redogör för, att analysera och tolka materialet på ett konkret och systematiskt sätt, för att finna likheter och skillnader. Ett konkret och systematiskt sätt blev för oss att arbeta utifrån flera steg. Först skrev vi ut det transkriberade materialet. Sedan klippte vi ut de uppfattningar som hade gett oss ett helhetsintryck under tiden som vi arbetade med fas 1 och sållade därför bort det som var irrelevant för studien. Därefter jämförde vi uppfattningarna med varandra för att finna likheter och skillnader. Att ställa uppfattningarna mot varandra gjorde att vi kunde urskilja vilka som var betydelsefulla i förhållande till studiens syfte och vi fann flera likheter och skillnader i uppfattningarna, vilka skapade flera mönster, som i sin tur skapade en helhet.

När vi hade klippt ut, jämfört och ställt uppfattningarna mot varandra upptäckte vi dock att flera av uppfattningarna kunde förstås på flera sätt, de var diffusa. I jämförelse med vad Starrin och Svensson (1994) beskriver om att söka efter en helhet utifrån delarna, så är delarna i detta fall varje enskild uppfattning. De uppfattningar (delar) som var diffusa var därmed inte konkreta nog för att använda, då de inte skapade en helhet. Utan de kunde ha flera betydelser och därför valde vi att sålla bort dessa uppfattningar/delar, vilket är väsentligt att göra i sökandet efter helheten och för att lyckas uppnå studiens syfte (Starrin & Svensson, 1994). Det var även viktigt för oss att sålla bort vissa uppfattningar eftersom i fas 3 skulle vi skapa beskrivningskategorier och då var det viktigt att en uppfattning inte tillhörde mer än en kategori. Detta utvecklas mer ingående i kommande stycke.

Fas 3 - denna fas innebär att intervjuutsagornas innehåll ska tolkas och kategoriseras i olika beskrivningskategorier, vilka ska höra ihop med det som framkommit ur intervjuerna (Starrin & Svensson, 1994; Uljens, 1989). Marton och Booth (2000) framhäver också betydelsen av att beskrivningskategorierna är kopplade till studiens syfte, att de ska vara sammankopplade till varandra på ett eller annat sätt. Beskrivningskategorierna ska enligt Larsson (1986) framställa fenomenet på bästa sätt. Marton och Booth (2000) beskriver att allt för många kategorier förmodligen visar på en ytlig analys. Beskrivningskategorierna ska kvalitativt skilja sig från varandra och de olika tolkningarna (uppfattningarna) ska inte tillhöra mer än en kategori (Starrin & Svensson, 1994; Uljens 1989). Uljens beskriver vidare att beskrivningskategorierna ska väljas utifrån de skillnader och likheter som forskaren funnit under tiden som han/hon arbetat med analysen.

Denna del av analysen krävde tid. Vi reflekterade över vilka kategorier vi skulle kunna skapa utifrån de likheter och skillnader vi funnit av lärarnas uppfattningar, vilket enligt Uljens (1989) är av stor betydelse i skapandet av beskrivningskategorier. Larsson (1986) framhäver betydelsen av att kritiskt granska sitt material, vilket vi gjorde genom att reflektera över lämpliga kategorier var för sig. Vi satt ned och försökte para ihop uppfattningarna med varandra och under samma tid skrev vi ned förslag på lämpliga kategorier. Förslagen på beskrivningskategorier jämförde vi sedan och lade märke till att kategorierna behövde omformuleras. Att de behövde omformuleras beror på att de

var för vida. Kategorierna assimilerades med varandra, vilket gjorde att en uppfattning kunde stå under fler än en kategori. Detta menar Starrin och Svensson (1994) och Uljens (1989) är väsentligt att beakta i analysarbetet, för uppfattningarna *ska* inte tillhöra mer än en kategori.

Därefter fortsatte vi med att reflektera över lämpliga beskrivningskategorier. Dock arbetade vi nu gemensamt genom att diskutera med varandra. Vi utgick från våra tidigare förslag på kategorier medan vi diskuterade fram nya. I arbetet med detta, blev vi tvungna att sälla bort fler uppfattningar, än de vi sållat bort under fas 2. Det beror på att som vi tidigare redogjort för, så ska inte en uppfattning tillhöra mer än en kategori (Starrin & Svensson, 1994; Uljens, 1989). Det gjorde det även enklare att framställa beskrivningskategorier som kunde kopplas till syftet, vilket författarna även menar är betydelsefullt.

Under analysarbetet var det även betydelsefullt för oss att inte se beskrivningskategorierna som individuella utan att de förstods på en kollektiv nivå:

Genom beskrivningskategorin ses alltså uppfattningarna inte som personliga och individuella kvalitéer. Individer råkar representera en uppfattning bland flera möjliga uppfattningar (Uljens, 1989, s.42).

Vad vi vill poängtera med detta är att det är uppfattningen som har hjälpt oss att skapa beskrivningskategorier. Det är *inte* vem som bär på uppfattningen som är av betydelse. I framställandet av beskrivningskategorierna blev detta en utmaning för oss. Det beror på att vi till en viss del, undermedvetet, ville framställa ett resultat med en variation av namn, det vill säga att få med samtliga lärares namn inom varje beskrivningskategori. Givetvis gjordes inte detta eftersom det är uppfattningen som är det väsentliga och inte vem som sagt vad och därför förekommer möjligtvis inte samtliga lärares namn under varje beskrivningskategori.

De beskrivningskategorier som vi sedan skapade kunde sammankopplas med syftet, då de speglar lekens och kreativitetens betydelse för elevers lärande i undervisningen ur ett lärarperspektiv. De framhäver därför fenomenet på bästa sätt, vilket även Larsson (1986) anser vara betydelsefullt. De tre beskrivningskategorierna blev därför följande: *kunskapsbildande betydelse*, *motivationshöjande betydelse* och *konkurrerande betydelse*. Det blev med andra ord *tre* beskrivningskategorier som vi skapade och detta ligger till grund utifrån vad Marton och Booth (2000) beskriver, att forskaren enbart bör använda ett par kategorier, då allt för många gör analysen yttlig.

De tre beskrivningskategorierna framhäver fenomenet på bästa sätt genom att *kunskapsbildande betydelse* står för hur lek och kreativa inslag främjar elevers lärande och kunskapsutveckling. Kategorin behandlar med andra ord lärares uppfattningar av vad och hur lär sig elever genom lek och kreativitet. *Motivationshöjande betydelse*, som kategori, står för lärares uppfattningar av hur lek och kreativitet motiverar och därigenom främjar elevers lust att lära. *Den konkurrerande betydelsen* står för lärares uppfattningar av att det finns hinder och inte ”rätt” förutsättningar för att implementera lek och kreativitet i undervisningen.

Fas 4 - innebar att vi studerade kategoriernas bakomliggande struktur, det vill säga hur uppfattningarna står i relation och förhåller sig till varandra, vilket kallas utfallsrummet. Enligt Starrin och Svensson (1994) kan analysen resultera i olika kategorisystem.

Uppfattningarna inom de olika kategoribeskrivningarna kan vara lika viktiga. Ingen anses då mer relevant än någon annan. Dock om forskaren utgår från *yttre kriterium*, vilket Starrin och Svensson (1994) använder som begrepp för analys av fas 4, så kan de olika uppfattningarna rangordnas. Ett yttre kriterium som uppfattningarna skulle kunna rangordnas efter i vår studie är till exempel forskning eller läroplan. Vi har valt att rangordna våra beskrivningskategorier med stöd av Lgr11 (Skolverket, 2011).

Vi har därför rangordnat beskrivningskategorierna utifrån hur mycket läroplanen (Skolverket, 2011) tar upp gällande lek och kreativitet i relation till om lek och kreativitet är kunskapsbildande, motivationshöjande eller om det finns konkurrerande aspekter gällande lek och kreativitet.

1. Kunskapsbildande betydelse
2. Motivationshöjande betydelse
3. Konkurrerande betydelse

Beskrivningskategoriernas rangordning kommer att beskrivas vidare i resultatkapitlet under rubriken Analys av utfallsrummet. Anledningen till att det kommer behandlas vidare i resultatet beror på att utfallsrummet är sammankopplat med resultatet och går därför inte att redogöra för tidigare.

3.5 Studiens trovärdighet

Kvale och Brinkmann (2009), Uljens (1989), Stensmo (2002) och Starrin och Svensson (1994) beskriver att validitet handlar om den metod forskaren tillämpat för sin studie undersöker det han eller hon har avsett att undersöka. Den metod vi valt att använda, fenomenografisk ansats med kvalitativa intervjuer, har lyckats fånga det vi ville undersöka för att uppnå syftet. Det vill säga att utifrån det insamlade datamaterialet, har lärares uppfattningar av lekens och kreativitetens betydelse för elevernas lärande identifierats.

Detta har krävt mycket arbete av oss, vilket beror på, som Uljens (1989) redogör för, att i kvalitativ forskning kan tolkningen av det insamlade datamaterialet vara svår att avgöra. För att skapa trovärdighet menar Starrin och Svensson (1994) att det insamlade datamaterialet ska kunna tolkas och analyseras på ett tillförlitligt sätt. Därför valde vi att utgå från ett helhetsperspektiv och skriva ut intervjuerna ordagrant som Kvale och Brinkmann (2009) och Starrin och Svensson (1994) beskriver som värdefullt för att få ett noggrant resultat. Det gjorde vi för att få ett helhetsperspektiv, eftersom om vi enbart hade valt att plocka ut de delar som vi tyckte var relevanta vid intervjutillfällena hade ett helhetsperspektiv inte varit möjligt och trovärdigheten hade minskat. I analysen följde vi en mall med fyra faser (Starrin & Svensson, 1994), vilken gav systematik i processen.

En studies trovärdighet, giltighet och noggrannhet beror även på om beskrivningskategorierna behandlar de intervjuades underliggande uppfattningar och inte deras åsikter och värderingar. Det vill säga om dessa beskrivningskategorier är något som forskaren skapat utan vidare eftertanke eller om de grundar sig på intervjupersonernas uppfattningar av studiens fenomen (Starrin & Svensson, 1994). Våra beskrivningskategorier för den här studien har utgått från de intervjuades utsagor i

det empiriska materialet. Citat och resonemang finns med i resultatbeskrivningen för att stödja vårt val av beskrivningskategorier och därmed kan läsaren själv bedöma trovärdigheten mot materialet.

Ett sätt att ytterligare stärka studiens trovärdighet kring identifierade beskrivningskategorier är att anlita en medbedömare. Forskaren skapar först beskrivningskategorier som kan kopplas samman med utsagorna i det empiriska materialet. Sedan tillåter forskaren en annan person, en medbedömare, att sortera utsagorna i beskrivningskategorierna för att se om det föreligger en överensstämmelse med forskarens sortering och medbedömarens sortering (Starrin & Svensson, 1994; Larsson 1986). Vi valde att vara varandras medbedömare. Vi granskade vårt empiriska material och skapade beskrivningskategorier var för sig. Därefter granskade vi och jämförde varandras val, vilket gav en relativ god överensstämmelse. Att forskarens och medbedömarens beskrivningskategorier mer eller mindre överensstämmer med varandra menar Starrin och Svensson (1994) skapar trovärdighet för studien. Vi diskuterade med varandra och granskade vilka kategorier som bäst ringade in studiens resultat med utgångspunkt i det empiriska materialet.

3.6 Forskningsetik

Vi har utgått från de fyra etiska krav som Vetenskapsrådet (2002) beskriver i genomförandet av vår studie för att uppnå syftet med studien. Det är betydelsefullt att utgå från dessa krav för att de individer som studien behandlar, ska skyddas. De fyra olika kraven är: *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Dessa krav har vi tagit i beaktning och de lärare som medverkade i studien fick information om samtliga krav. Detta fick de genom det missivbrev (se bilaga 2) vi personligen lämnade till dem i samband med att vi frågade om de ville vara med i studien. Nedan följs vad kraven innebär och hur dessa informerades om genom missivbrevet.

Det första kravet, *informationskravet*, innebär att de som deltar i en studie och insamling av data ska få information om studiens syfte (Vetenskapsrådet, 2002). De personer som var med i vår studie fick därför information om studiens inriktning och hur studien ska publiceras. Kvale och Brinkmann (2009) menar att det är betydelsefullt att inte avslöja det fullständiga syftet med studien. Undanhåller forskaren däremot information som kan tänkas påverka studiens resultat kan det leda till att trovärdigheten i resultatet förbättras. I samband med detta valde vi att ge information om vad vår studie handlar om till lärarna eftersom vi ansåg att information om studiens specifika syfte kunde påverka resultatet.

Det andra kravet, *samtyckeskravet*, som Vetenskapsrådet (2002) redogör för, innebär att deltagaren får bestämma sin medverkan vid intervjun. Lärarna fick även information om att deltagandet är frivilligt och att de kan välja att avbryta när som helst under processen. *Konfidentialitetskravet* innebär ett identitetsskydd för deltagarna i en studie enligt Vetenskapsrådet. Information om de lärare som ingår i vår studie kommer att behandlas konfidentiellt. Vi kommer därför inte ge ut någon information om de lärare som ingår i intervjuerna. Personerna kommer därför inte kunna identifieras av någon utomstående, då vi reviderat undersökningspersonernas namn. Vi har heller inte i uppsatsen skrivit ut vilken kommun eller skola de arbetar på. Det sista kravet är

nyttjandekravet som innebär att den insamlade informationen endast används för undersökningens ändamål (Vetenskapsrådet, 2002). Informationen i vår studie kommer inte att användas i andra sammanhang, utan allt datamaterial kommer att förstöras när studien är slutförd. Detta etiska förhållningssätt är betydelsefullt och vi har därför informerat lärarna om att materialet enbart är ålagt denna studie. Används det till annat ändamål, bryter vi mot de etiska principerna.

4. Resultat

Resultatet presenteras med utgångspunkt från de tre beskrivningskategorierna som vi har identifierat i vårt empiriska material: *kunskapsbildande betydelse*, *motivationshöjande betydelse*, *konkurrerande betydelse*. Dessa speglar skilda uppfattningar av lekens och kreativitetens betydelse i undervisningen för elevers lärande ur ett lärarperspektiv.

Förhållandet mellan lek och kreativitet i undervisningen för elevers lärande förklaras av lärarna enligt följande: lek är icke styrd lek för elevers lärande. Det vill säga att när leken inte är styrd övas kreativiteten och det utvecklar elevens kreativa förmåga “och då kan man ju förhoppningsvis göra fler kopplingar och se mer nya lösningar och så lär man sig mer”. (Ida). Detta kan förklaras med att om leken inte är styrd kan eleverna finna nya lösningar på olika problem utifrån deras kreativa förmåga. Den kreativa förmågan utvecklas om eleverna får möjlighet att leka på egen hand utan att läraren styr den.

Omväxlande används begreppen barn och elev, men ska förstås synonymt som elever i skolan.

4.1 Kunskapsbildande betydelse

Beskrivningskategorin *kunskapsbildande betydelse* kännetecknas av en förståelse att en undervisning innehållande lek och kreativitet bidrar till att kunskaper av olika slag bildas eller utvecklas, det vill säga leken och kreativiteten har en kunskapsbildande betydelse. Kunskaper menas *ämneskunskaper*, *förmågor* och *färdigheter*. Exempel på vad lärargruppen uttrycker vara lek och kreativa inslag presenteras nedan.

I intervjumaterialet ges uttryck för uppfattningen att elever lär sig bäst genom lek. Kategorin speglar en uppfattning där leken och kreativiteten bidrar till en samverkande process mellan lärande och kunskap. Lärarna framhåller att om eleverna får leka sig fram till kunskap och läraren märker att eleverna lär sig genom leken vid ett tillfälle, då ska eleverna få fortsätta leka. Lekens och kreativitetens kunskapsbildande betydelse är en dominerande uppfattning som framträder i det empiriska materialet och som visar att lek och kreativitet i sig är kunskapsbildande. Följande citat illustrerar detta: “Ja, synsättet är ju att man lär sig genom... via lek och kreativitet. Lika mycket som teoretiskt” (Märta).

Olika typer av kunskap utvecklas via lek och kreativa inslag i undervisningen enligt vad som kommer till uttryck i lärarnas utsagor. Det är inte enbart ämneskunskaper som utvecklas utan också förmågor och förhållningssätt, vilka också är väsentliga att eleverna utvecklar kunskap inom. Till exempel anser lärarna att elevers sociala samspel, turtagning och den empatiska förmågan utvecklas via leken och kreativiteten. Ett citat belyser uppfattningen:

Att det är viktigt. Dels den fria leken där man lär sig det sociala samspelet som inte är lätt i dagens läge. För i dagens läge så är ju barna väldigt vana vid att det finns en vuxen som sätter normer och gränser och alltid är där med pekpinnar å säger vad som är rätt och fel, farligt och inte farligt. ... Så i det sociala sammanhanget är det jätteviktigt. Att man lär sig turtagning å empati å att läsa mellan raderna vad barna

menar å kanske ta en motgång med lite humor å säga ”ja det var väl inte så farligt” eller att lära sig det här sociala spelet. (Ylva).

Ylva pekar på ytterligare en förmåga som hon menar utvecklas genom inslag av lek och kreativa aktiviteter i undervisningen, nämligen problemlösningsförmåga inom olika områden:

Genom leken, genom leken, så har man ju också att tänka sig in i andras världar och att bli kreativ, att hitta på. Att hitta på nya lekar, att hitta på lösningar som driver vidare och så genom det så lär de sig det sociala samspelet. (Ylva)

Lek- och kreativa inslag anses kunna användas i all undervisning i skolan. Det handlar om lärarens förmåga och vilja att använda sig av verktygen utifrån undervisningsinnehållet, menar lärarna. Det finns dock flera förutsättningar för att lek och kreativa inslag i undervisningen ska bidra till kunskapsutveckling. Förutsättningarna handlar om att i undervisningen skapa struktur, använda lämpligt material och bäras av en idé. Följande citat illustrerar uppfattningen:

Men jag tror ändå att antingen måste du presentera en idé eller materialet, man kan inte bara slänga ut någonting och bara tro att det blir kreativitet utan på något vis samlar någonting antingen material eller någon idé eller så. (Elsa).

Elevernas kroppar kan till exempel användas som mätinstrument för att utveckla matematisk förmåga. Märta ger indirekt uttryck för att förmågor och färdigheter utvecklas i en undervisning där lek och kreativa inslag förekommer, så som drama: ”Lek i undervisningen det är ju att det kan vara att man dramatiserar, att man tillåter att de får träna på vissa, vissa förmågor och så, och färdigheter som de ska göra.” (Märta). Drama är alltså ett exempel på en kreativ aktivitet som bidrar till att förmågor och färdigheter utvecklas. Andra exempel på lek- och kreativa inslag i undervisningen är: sånger på veckans bokstav och ha en lek som passar till veckans bokstav. Sång kan även användas inom matematiken för att till exempel lära sig siffror.

Ytterligare ett exempel på en kreativ aktivitet är skrivandet av berättelser. Malin pekar på lärarens betydelse i utvecklandet av förmågor som fantasi hos eleverna i skrivandet. Följande citat illustrerar detta:

Jag styr berättelsen. Och då har de sagt så här: men såhär kan inte stämma, såhär kan det ju inte vara. Och då sa jag såhär: men de är ju du och din fantasi. Du kan ju fantisera ihop hur som helst. Det behöver ju inte vara verkligt för ... Jag tycker det är viktigt med fantasi. (Malin)

Det individuella skrivandet av berättelser är en kreativ aktivitet i sig men skrivandet av berättelser i par gynnar också kreativiteten och fantasin. Genom att läsa upp sin berättelse för klassen, delges elevernas kreativa och fantasifulla idéer till varandra menar lärarna.

Sammanfattningsvis har lek och kreativitet kunskapsbildande betydelse. Elever lär sig lika mycket genom lek och kreativitet som om undervisningen har teoretisk karaktär. Eleverna kan utveckla ämneskunskaper genom lek och kreativitet men även andra förmågor och förhållningssätt som är väsentliga att eleverna utveckla kunskaper inom. Till exempel att kunna samspela och känna empati för andra människor, vilka bland annat kan utvecklas genom den fria leken. Elevernas förutsättningar för att utveckla

problemlösningsförmåga främjas även genom att implementera lek och kreativitet i undervisningen. Det krävs dock rätt förutsättningar för att lek och kreativa inslag ska bli en del av undervisningen, så som struktur, att använda lämpligt material som ska bäras av en idé.

4.2 Motivationshöjande betydelse

Beskrivningskategorin *motivationshöjande betydelse* avser lekens och kreativitetens motivationshöjande betydelse i undervisningen för elevers lärande. Motivationsskapande faktorer i lek och kreativa inslag i undervisningen är *samarbete*, *variationsrikedom* och *engagemang*.

En åsikt som framträder i det empiriska materialet är att en undervisning som karaktäriseras av lek och kreativitet uppmuntrar till samarbete mellan eleverna. Till exempel om en elev har svårigheter inom ett ämne kan eleven genom att leka tillsammans med en klasskamrat uppleva undervisningen roligare och tillfälle ges då att lära sig saker tillsammans. Citatet nedan belyser åsikten:

... om det är någon elev som har svårt i matte till exempel, om man ska dela isär tala eller någonting. Om man då leker en lek tillsammans med en kamrat så är det kanske lättare att lära sig skojiga saker. Än att lära att bara och greja med det. (Ylva).

Lek och kreativa inslag i undervisningen kan varieras till innehåll och form uttrycker lärarna i intervjumaterialet, vilket bidrar till att öka elevernas motivation att lära. Mats ger uttryck för en sådan uppfattning i citatet : "... ju mer typer av lekar du har i undervisningen ju mer studiemotiverade blir de." (Mats)

En föreställning som kommer till uttryck i det insamlade materialet är att det krävs både lek och kreativitet i undervisningen för att lärarna ska nå fram till eleverna och få dem motiverade att lära. Lek och kreativa aktiviteter gör lärprocessen rolig och eleverna upplever det som lustfyllt. Mats menar att utan lek och kreativitet kommer frågan från eleverna: "när är lektionen slut?"

Vad följande citat framhäver är att leken inte enbart är något som är roligt. Utan det skapar även en gemenskap mellan lärare och elever, vilket är en ytterligare aspekt inom beskrivningskategorin *motivationshöjande betydelse*. Ylva beskriver följande:

Ja, men det är väldigt roligt. Lek, det är något som människan alltid tyckt om att göra och det är alltid skoj och bygga upp en bank med lekar som barnen kan, så man har något gemensamt att arbeta ifrån.

En annan uppfattning som lyfts fram i intervjumaterialet är att det är när något engagerar eleven som motivationen höjs och lärande sker. Följande citat belyser uppfattningen: "För är det någon gång man lär sig så är det sådant som engagerar och lek engagerar." (Elsa).

Inom kategorin har det framkommit att undervisning som bärs av lek och kreativitet uppmuntrar eleverna att samarbeta med varandra och undervisningen upplevs därmed som roligare för eleverna. Om de får leka med varandra och lära sig saker tillsammans och är det någon gång eleverna lär sig är det genom lek, eftersom lek skapar

engagemang hos eleverna. Det främjar och ökar elevernas motivation till att lära. Lek och kreativitet kan vara varierande till innehåll och form och därmed främja elevernas motivation till att lära. Det krävs även för att läraren ska nå fram till eleverna och uppleva undervisningen som lustfyllt och det skapar gemenskap mellan lärare och elever, då elever och lärare har roligt tillsammans genom leken.

4.3 Konkurrerande betydelse

Beskrivningskategorin *konkurrerande betydelse* innebär att lek och kreativa inslag i undervisningen för elevers lärande uppfattas få konkurrera med olika förhållanden i skolans verksamhet. Uppfattningar vad gäller konkurrerande aspekter, det vill säga hinder för undervisning med lek och kreativa aktiviteter är av olika slag: *lokaler, syn på lärande, målbeskrivningar, elevers svårigheter* och *lärares kontrollbehov*.

En undervisning med inslag av lek och kreativitet kräver en viss typ av lokaler. Lokalfrågan blir till ett konkurrerande hinder för nämnda aktiviteter. Uppfattningen kommer till uttryck i det empiriska materialet och illustreras med följande citat: ”Lokaler hindrar en del. Svårt att dela upp grupper.” (Märta).

En annan hindrande faktor för lek och kreativitet som undervisningsform är en förlegad syn på elevers lärande, det vill säga en traditionell syn på hur elever lär sig genom att sitta ned och skriva. Att arbeta utifrån lek och kreativitet skapar därför rädsla hos lärarna. Citatet belyser uppfattningen: ”Nej men man tänker, det ska vara skola. Då ska man sitta och man ska skriva för då lär man sig. Det är en sådan här, gammal kvarleva.” (Malin).

En dominerande uppfattning i det empiriska materialet är att läroplanens målbeskrivningar hindrar läraren att i undervisningen använda aktiviteter präglade av lek och kreativitet. Lärarna ger uttryck för att de inte har tid att leka i sin undervisning utan måste fokusera på att samtliga elever uppnår de mål som lyfts fram i läroplanen. Till exempel redogör Anna för följande:

... man har de här kraven på sig med målen i läroplanen och så och då tycker man oj oj vi hinner inte med det här att leka och tramsa och så här utan vi måste se till och läsa och lära oss och beta av målen. Så jag tror kanske att ... man nästan är ... mer stressad nuförtiden och där med missar det här som kanske ändå behövs.

Hinder för lek och kreativa inslag i undervisningen anses också vara elevers svårigheter av olika slag. Det framkommer i intervjumaterialet en uppfattning att elever med koncentrationssvårigheter blir osäkra när de ska arbeta kreativt och att lek och kreativitet kan öka deras svårigheter. Andra svårigheter kan finnas inom elevgruppen som upplevs som hinder för att kreativa moment ska bli en del av undervisningen. Uppfattningen belyses av citatet nedan: “Fast det handlar ju också om att det att du måste ju kunna ha en elevgrupp där det inte barkar hän för det, då blir det så dumt.” (Elsa)

Citatet nedan illustrerar ett kontrollbehov hos läraren som hinder för lek och kreativitet i undervisningen för elevers lärande. Vid lek och kreativitet i undervisningen upplever lärarna att det är svårt att ha kontroll på elevernas lärande och därför är det bra om läraren själv gör något konkret med eleverna istället för att kunna bedöma vad eleverna

har lärt sig. ”Ibland när man gör lite *vidare* saker, så har man inte riktigt kontroll på att dem, att eleverna kan allting direkt.” (Ylva).

Resultatet påvisar olika hinder för en undervisning bestående av lek och kreativitet. Lek och kreativitet kräver en viss typ av lokaler, vilka skolan inte har. Ett hinder för att implementera lek och kreativitet beror också på att lärare bär på en rädsla, då de har en traditionell syn över hur elever lär sig, det vill säga att eleverna ska sitta tysta vid sina bänkar och skriva. Det framkommer även att lek och kreativitet kräver tid och att det därför inte blir en del av undervisningen, då de måste fokusera på att eleverna uppnår sina mål. Lärarna har heller inte kontroll över vad eleverna lärt sig om lek och kreativitet blir en del av undervisningen. Lek och kreativitet utgör även ett hinder för de elever med till exempel koncentrationssvårigheter, då det skapar en osäkerhet hos eleverna att arbeta utifrån lek och kreativitet.

4.4 Analys av utfallsrummet

Analys av utfallsrummet avser att studera beskrivningskategoriernas underliggande struktur, det vill säga utfallsrummet som Marton och Booth (2000) och Starrin och Svensson (1994) redogör för. Analysen innebär att beakta hur kategorierna kan relateras till varandra och om de kan rangordnas med hjälp av ett yttre kriterium.

De kategorier vi har funnit och rangordnat i följande ordning är:

1. Kunskapsbildande betydelse
2. Motivationshöjande betydelse
3. Konkurrerande betydelse

Dessa beskrivningskategorier indikerar lärares skilda uppfattningar av lekens och kreativitetens betydelse i undervisningen för elevers lärande. Beskrivningskategorierna rangordnas utifrån läroplanen (Skolverket, 2011) som belyser betydelsen av lek i elevernas läroprocess.

Innan vi redogör för hur vi rangordnat våra beskrivningskategorier utifrån Lgr11 (Skolverket, 2011), är det väsentligt att poängtera att varken den ena eller den andra kategorin är mer värd eller mer korrekt. Alla kategorier är med andra ord lika väsentliga att beakta för denna studie men utifrån läroplanens intentioner som är tänkt att lärare ska följa, är det enbart två av de tre kategorierna, vilka skapats utifrån lärares uppfattning som stämmer överens med läroplanens intentioner. Vi vill även framhäva att de uppfattningar som finns *inom* varje beskrivningskategori är lärares uppfattningar av fenomenet. Till exempel är resultatet indelat i tre rubriker utifrån de tre beskrivningskategorierna som rangordnats men de uppfattningar som finns däri har inte rangordnats. Det vill säga det citat (uppfattning) som framhävs först under beskrivningskategorin *kunskapsbildande betydelse* i resultatet är inte mer värdefullt än de uppfattningar som lyfts fram senare i resultatdelen.

Beskrivningskategorin *kunskapsbildande betydelse* placerades högst i rangordningen. Det beror på att läroplanen (Skolverket, 2011) tar upp att: “Skolan ska ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem” (s.13) och anger att:

Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna ska tillägna sig kunskaper. Skolan ska sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen (s.9).

Uppfattningen av lekens och kreativitetens betydelse i undervisningen för elevers lärande som en kunskapsbildande betydelse stämmer med läroplanens intentioner, vilket motiverar kategorins placering i utfallsrummet.

Beskrivningskategorin *motivationshöjande betydelse* valdes att placeras efter kategorin kunskapsbildande betydelse på en lägre nivå i rangordningen utifrån Lgr11 (Skolverket, 2011). Anledningen till det grundar sig också på läroplanen (Skolverket, 2011) som framhäver betydelsen av att skolan ska främja elevernas lust och vilja att lära. ”Skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling. Utforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet” (s.13). Uppfattningen av lekens och kreativitetens betydelse i undervisningen för elevers lärande som en motivationshöjande betydelse stämmer också med läroplanens intentioner. Vi har valt att placera kategorin under den kunskapsbildande betydelsen i utfallsrummet men över kategorin konkurrerande betydelse med motiveringen att motivation, det vill säga lust och vilja att lära, kan förstås som en förutsättning för att lärandet och därmed för att kunskaper ska utvecklas.

Den sista beskrivningskategorin, *konkurrerande betydelse*, valde vi att placera på den lägsta nivån i utfallsrummet och under kategorin motivationshöjande betydelse. Skälet till placeringen är att uppfattningen av lekens och kreativitetens betydelse i undervisningen för elevers lärande som konkurrerande betydelse inte har stöd i läroplanen. De upplevda hindren för lek och kreativitet i undervisningen kan i sin tur ses som hinder i och inte som förutsättningar för lärprocessen, vilket strider mot läroplanens intentioner om elevers lärande och utgör därmed en kritisk aspekt i utfallsrummet.

Utfallsrummets struktur med uppfattningarnas rangordning kan troligen diskuteras utifrån andra kriterier än läroplanen. Det vill säga forskning eller teorier dock är vårt kriterium läroplanen (Skolverket, 2011), vad gäller hur mycket läroplanen tar upp om lek och kreativitet utifrån våra kategorier. En utgångspunkt i läroplanens intentioner motiveras av dess styrande funktion för skolans verksamhet.

5. Diskussion

I denna del kommer val av metod och resultat att diskuteras. Resultatet kommer att diskutera lekens och kreativitetens kunskapsbildande betydelse, motivationshöjande betydelse och konkurrerande betydelse i relation till tidigare forskning, litteratur och teorier samt läroplan. Avslutningsvis redogör vi för studiens slutsats och förslag på fortsatt forskning.

5.1 Metoddiskussion

Vi valde att göra en fenomenografisk studie med kvalitativa intervjuer (Marton & Booth, 2000; Starrin & Svensson, 1994). Detta ansåg vi vara ett lämpligt tillvägagångssätt för att lyfta fram lärares uppfattningar av studiens fenomen (Dahlgren & Johansson, 2009; Kihlström, 2007; Larsson, 1986; Marton & Booth, 2000; Starrin & Svensson, 1994; Uljens, 1989). Det vill säga att få fram ett resultat av ett antal lärares uppfattningar av lekens och kreativitetens betydelse för elevers lärande i undervisningen. Utifrån val av litteratur, forskning och teorier kunde syftet uppnås men det krävdes väl genomförda intervjuer för att senare kunna diskutera och dra en slutsats utifrån resultatet och vår valda litteratur, forskning och teorier. Dock var det inte det enklaste att finna litteratur om de olika teorierna, då mycket av det vi hittade inte beskrev tydligt nog vad till exempel lek är. Istället beskrevs det *runt om* lek och hur lek kan se ut och vara i olika kontexter och litteraturen menade att lek *är* svårdefinierat. Dock fann vi mycket om lek och kreativitet, ur ett mer generellt perspektiv, men samtidigt behandlade denna litteratur och forskning ideligen om vad och hur lek och kreativitet kan implementeras i förskolan och *inte* i skolan. Å andra sidan anser vi att litteraturen, forskningen och våra teorier som lyfts fram i denna studie är relevant och gjorde att vi lyckades lyfta fram vårt fenomen på bästa sätt.

För att lyckas uppnå syftet uppnåddes krävdes väl genomförda intervjuer. Hade vi inte haft en intervjuguide hade intervjuerna för vår egen del varit svåra att genomföra. En intervjuguide rekommenderas i metodlitteraturen (Kvale & Brinkmann, 2009; Patel & Davidson, 2003; Trost, 2005). Intervjuerna gav rika svar från respondenterna genom så kallad probing och icke-verbal probing (Dahlgren & Johansson, 2009). Icke-verbal probing bidrog till att vi inte behövde avbryta eller påverka respondenternas uppfattningar. Probing menar vi medförde att respondenternas svar kunde fördjupas.

Genom att spela in intervjuerna och sedan analysera det transkriberade materialet gjorde att resultatets trovärdighet stärktes (Dahlgren & Johansson, 2009). Vi kunde gå tillbaka till det inspelade materialet och lyssna flera gånger för att säkra att vi uppfattade svaren på ett korrekt sätt, vilket Trost (2005) rekommenderar. Däremot om vi inte valt att spela in intervjuerna utan fört anteckningar hade vi troligtvis inte fått med alla detaljer i svaren. Inspelningarna transkriberade vi sedan ordagrant (Starrin & Svensson, 1994; Trost, 2005). Det var till fördel i vår analys och för att få ett så trovärdigt resultat som möjligt.

Vi anser att intervju som teknik och datainsamling bidrog till att vi uppnådde syftet i studien, då vi ville fånga lärarnas uppfattningar av ett fenomen. Hade vi däremot valt enkäter hade vi inte kunnat ställa följdfrågor och därmed inte kunnat anpassa frågorna efter respondentens svar. Vi hade heller inte kunnat ställa följdfrågor om vi inte förstod deras svar eller vara säkra på att vi skulle fått svar på de frågor vi ställde. Genom

intervjumetoden kunde vi istället tolka respondenterna och eventuellt ställa om frågorna utifall att de inte förstod. Det visade sig att vissa respondenter visade en osäkerhet för hur de skulle svara.

Metoden medförde att intervjuinnehållet blev olika beroende på vem som intervjuades, det vill säga att respondenternas erfarenheter, tankar, upplevelser och uppfattningar var olika (Kihlström, 2007). Eftersom vi hade ett urval där respondenternas bakgrunder varierade beträffande arbetserfarenhet inom yrket, ålder, representerade årskurser och skolor fick vi tillgång till olika erfarenheter och upplevelser. Starrin och Svensson (1994) och Trost (2005) redogör för att det är viktigt att få så stort utbud och variation som möjligt. Dock vill vi poängtera att det är *uppfattningen* som är av intresse för den här studien, det vill säga lärares uppfattningar av lekens och kreativitetens betydelse för elevers lärande i undervisningen. Av den anledningen valde vi att lägga fokus på att diskutera lärarnas uppfattningar och *inte* fokusera på vem som sa vad, hur gammal hon/han är eller hur länge de arbetat som lärare. Detta är värt att belysa, då Uljens (1989) som redogör för att i en fenomenografisk studie ska forskaren se till uppfattningen och inte vem som gav uttryck för den. Samtidigt var det väsentligt att respondenternas bakgrunder varierade, eftersom det gjorde, som vi tidigare beskrivit, att de hade olika erfarenheter och upplevelser, vilket hjälpte oss att finna en variation av uppfattningar. Givetvis menar vi att till exempel lärarnas ålder och deras arbetserfarenhet hade varit intressant att diskutera vidare för den här studien, men vi anser att det hade kunnat göra att den röda tråden, vilket en studie bör ha, hade kunnat gå förlorad.

Vi fick också ett större utbud genom att använda oss av pilotintervjuer, eftersom vi tog med dessa i studien. Vilket Lantz (2007) och Patel och Davidson (2003) redogör för som ett bra sätt för att testa sitt upplägg i en intervju. De genomförda pilotintervjuerna anser vi gav oss svar på syftet och därför använde vi oss även av dessa. Med vårt urval av sex intervjuer samt våra två pilotintervjuer fick vi ett rikt och hanterbart material att senare analysera, med tanke på den tid som var avsatt till studiens genomförande (Trost, 2005). Intervjuerna varade i 20-30 minuter och med hänsyn till det innehåll vi fick upplevde vi att intervjuernas längd var bra, då vi fick svar på studiens syfte. En fråga som vi har reflekterat över är om intervjuerna bidrog till att få fram den underliggande förståelsen för lekens och kreativitetens betydelse för elevers lärande i undervisningen (jämför Starrin & Svensson, 1994).

I analysen identifierade vi och rubricerade tre beskrivningskategorier, vilka vara svåra att finna. En svaghet med analysarbetet är att vi inte arbetat på detta sätt tidigare med en analys av empirisk data. Det krävde tid och engagemang för att lyckas förstå vad vi dels skulle göra inom de olika faserna och dels att finna beskrivningskategorier som skulle lyfta fram vårt fenomen på bästa sätt. Dock efter mycket nedlagt arbete lyckades vi med analysarbetet och kom fram till beskrivningskategorier som är antalsmässigt i överensstämmelse med Marton och Booth (2000). Hade vi använt oss av fler beskrivningskategorier hade förmodligen vår tolkning varit ytlig (Starrin & Svensson, 1994; Uljens, 1989). Att skriva ut intervjuerna ordagrant som vi beskrev tidigare tycker vi är betydelsefullt för att vi som forskare ska kunna analysera det empiriska materialet ur ett helhetsperspektiv och få ett noggrant resultat (Kvale & Brinkmann, 2009; Starrin & Svensson, 1994). Det förenklade arbetet med den kommande analysen. Hade vi inte valt att skriva ut intervjuerna ordagrant hade analysen inte lyft fram lärares uppfattningar på samma sätt. För genom att skriva ut intervjuerna kunde vi, var för sig,

stryka under det som var relevant för studien och sedan klippa ut dessa och jämföra med varandras val av relevant material för studien. Detta, för att senare sälla bort ytterligare delar av materialet, för att finna delar som lyfte fram helheten/fenomenet på bästa sätt. Analysarbetet gjordes därför med eftertanke, vilket stärkte studiens trovärdighet och giltighet (Starrin & Svensson, 1994).

De etiska aspekterna ansåg vi vara viktiga i studien. Genom missivbrevet (se bilaga 2) fick lärarna information om de etiska kraven som Vetenskapsrådet (2002) redogör för. Det var viktigt för oss att ha ett missivbrev för att kunna ge information och att utgå från ett etiskt förhållningssätt där vi visar respekt mot de som medverkade.

5.2 Resultatdiskussion

I denna del kommer vi att diskutera resultatet i relation till tidigare forskning, teorier och litteratur samt skolans läroplan. Vi har valt att dela upp denna del i tre rubriker som vi hade i resultatet: *kunskapsbildande betydelse*, *motivationshöjande betydelse* och *konkurrerande betydelse*, vilka också är resultatets tre beskrivningskategorier som sammanfattar uppfattningar av lekens och kreativitetens betydelse i undervisningen för elevers lärande ur ett lärarperspektiv.

5.2.1 Kunskapsbildande betydelse

Om vi ser till studiens resultat är en dominerande uppfattning att lek är ett sätt för elever att lära, det vill säga är kunskapsbildande. Kunskaper av olika slag bildas. De framhävs i resultatet att elever lär sig lika mycket genom lek och kreativitet som genom en teoretisk undervisning. Teoretisk undervisning är i detta sammanhang när undervisningen styrs av läraren och eleven sitter vid sin bänk och lyssnar. Eleverna är passiva istället för aktiva i sin läroprocess, vilket de är om lek och kreativitet är implementerade i undervisningen. Denna uppfattning är dominerande i det empiriska materialet och stämmer överens med både tidigare forskning och litteratur samt skolans läroplan. I läroplanen beskrivs det att lek och skapande är av betydelse för undervisningen för elevers lärande (Skolverket, 2011). Abbott (1995), Curtis (1995), Lillemyr (2002) och Lundell (2011) beskriver att lek krävs för elevers lärande då de menar att det är genom leken som elever lär sig. Knutsdotter Olofsson (1992) hävdar att lek medför att eleven klarar av livets med- och motgångar bättre, eftersom det är elevers sätt att förstå och tolka sin omvärld. Dock anser vi att elever kan lära sig på andra sätt än genom lek och att det är väsentligt för att lyckas nå fram till samtliga elever. För ur våra egna erfarenheter har vi uppmärksammat att elever inte lär sig på samma sätt.

Samtidigt visar resultatet att lek och kreativitet är sammankopplade med varandra då det i lärarnas förståelse inte skiljer sig från varandra. Teorier om lek visar att begreppen inte har någon tydlig definition (Knutsdotter Olofsson, 1987; Lillemyr, 2002). En definition som Knutsdotter Olofsson (1992) och Lindqvist (1996) företräder är att vid lek används fantasi och därigenom skapas handlingar för att kunna möta verkligheten på ett nytt sätt än tidigare. Enligt Johansson och Pramling Samuelssons (2006) teori uppstår lek när människan använder sin kropp och i samband med detta väcks tankar, språk och fantasi. Vygotskij (1995) menar att kreativitet hör ihop med fantasi. Däremot menar Dahlqvist (1998) och Johansson och Pramling Samuelsson (2006) att kreativitet och fantasi inte har samma innebörd men de påminner om varandra. Detta visar en oenighet om vad lek

är eftersom Knutsdotter Olofsson (1992) och Lindqvist (1996) menar att lek och fantasi hör ihop. Samtidigt menar Vygotskij (1995) att fantasin i sin tur hör ihop med kreativitet. Att lärarna i studien har en förståelse av att lek och kreativitet är förenade med varandra är därför förståeligt utifrån dessa forskare och författare. Lärarnas uppfattning stämmer överens med vad Johansson och Pramling Samuelsson (2006) kommer fram till i deras studie att fantasi och kreativitet finns med i leken i både förskola och skola. I enighet med Vygotskij menar Ida att: "... kreativitet som hör ihop med fantasi är nödvändigt för att eleverna ska kunna klara av livet". Vygotskij (1995) menar i sin teori att människan behöver använda sin hjärna kreativt för att påverka sin framtid och nutid, vilket även har betydelse för människans fortsatta utveckling. Samtidigt menar Linge (2012) i sin forskning att kreativitet är en förutsättning för att eleverna ska klara sig i livet, vilket skolan kan hjälpa till att utveckla. Detta visar utifrån vissa forskare, författare och lärare i studien att lek, kreativitet och fantasi hör ihop och är svårdefinierat. Av detta kan antas att dessa tre begrepp assimileras med varandra, och därför ger en sådan förståelse av begreppens innebörd att de kan nyttjas i undervisningen för att främja elevers lärande.

I resultatet framhävs det att struktur behövs i undervisningen, så som att läraren använder sig av lämpligt material eller idé, för att undervisningen ska bli kreativ. Det framhävs även att läraren har betydelse för elevernas förmåga att fantisera genom att läraren styr berättelsen och hjälper eleverna att förstå att fantasi inte är verklighetsbaserat. Givetvis har fantasin sin grund ur verkligheten men i detta sammanhang står vad som är verklighetsbaserat för till exempel föremål som är bestämda och därför är inte fantasin verklighetsbaserat. För i fantasin kan eleven tänka utanför ramarna och ett föremål har inte ett bestämt syfte, vilket det har i verkligheten. Genom fantasin kan därför eleven prova sig fram, tänka utanför ramarna och finna nya användningsområden för föremålet. Detta kan vi koppla till Tullgrens (2004) forskning om att läraren behöver styra undervisningen för att bibehålla leken och för att leken ska få ett specifikt innehåll. Det framhävs även i resultatet att elever kan lära sig siffersystemet genom sång. Undervisning av detta slag är strukturerad enligt Smith (1995). Det beror på att han menar att sång där siffersamband ska läras är utantillärande och eleverna har inte samma möjlighet att påverka regelstrukturen av sången. Vi argumenterar för en viss struktur i undervisningen av lek och kreativitet och att läraren vägleder eleverna i den lekfulla, kreativa och fantasifulla undervisningen. Det beror på att i skolans läroplan (Skolverket, 2011) beskrivs det att undervisningen ska innehålla lek och kreativitet samtidigt som undervisningen bör främja elevernas läroprocess samt göra att de uppnår målen som avses för årskurs 1 - 3. Läroplanen framhäver även att eleverna ska få möjlighet till strukturerad undervisning. På detta sätt, menar vi, att varken leken, kreativiteten eller lärandet utesluts, utan de assimileras och främjar elevernas läroprocess, då elever lär sig genom lek (Abbott 1995; Curtis 1995; Lundell 2011; Lillemyr 2002). Vi anser även att läraren bör utgå från elevens proximala utvecklingsnivå, vilken Kroksmark (2011) redogör för. Det beror på att då kan läraren anpassa kreativiteten, fantasin och leken efter elevernas förmågor och utveckling. Detta stödjer vi utifrån vad Wikare, Berge och Watsi (2002) redogör för, eftersom de menar att leken utvecklas under tiden som eleven utvecklas. Även om läraren styr undervisningen, kan det inte styra kreativiteten hos eleven, då kreativitet är en inneboende process (Simon, 2009). Det vill säga läraren bestämmer vad som ska ske i undervisningen, exempelvis vilket material som ska användas men kreativiteten blir en inneboende process, eftersom eleven kan själv avgöra hur han/hon vill betrakta och använda sig av materialet. Dock om läraren bestämt sig för att styra eleverna gällande

hur de ska använda och betrakta det givna materialet, kan elevernas kreativa förmåga, vilken är en inneboende process, hindras. Vi anser som Simon (2009) att kreativitet är en inneboende process, vilket även stämmer överensstämmer med Sahlins (2001) teori om vad kreativitet är. Den inneboende processen som kreativitet är, redogör hon för genom den så kallade PIVV-modellen som innebär att kreativiteten består fyra faser: en förberedelsefas, bearbetningsfas, lösningsfas och testande fas. Dessa fyra faser som kreativiteten består av, menar vi, kan vara bra att ta i beaktning som lärare. Det tror vi kan göra att när läraren implementerar kreativitet i undervisningen, blir han/hon mer medveten om vilken fas en elev befinner sig i. Därmed kan läraren urskilja en elevs kreativa förmåga på ett bra sätt, med stöd av Lgr11 (Skolverket, 2011) som framhäver betydelsen av att eleverna utvecklar den kreativa förmågan för att bland annat kunna lösa egna problem.

Utifrån intervjumaterialet kommer det till uttryck att lek och kreativitet i undervisningen kan utveckla förmågor och färdigheter genom drama. Detta redogör läroplanen (Skolverket, 2011) för som en del av undervisningen. En typ av drama är rollspel som behandlar en viss företeelse eller kontext (Harvard, 2004). Med stöd av författaren och lärarnas uppfattning menar vi att drama är ett utvecklande sätt i lärandet speciellt vad gäller att lära sig det sociala samspelet, det vill säga exempelvis att respektera varandra och turtagning. Lärarna i studien menar också att det sociala samspelet kan läras genom den fria leken. Uppfattningen får stöd av Smith (1995) som betonar att eleverna i den fria leken kan utgå från sina egna intressen och behov. Vi kan utifrån en sådan uppfattning konstatera att det finns både fördelar och nackdelar med den fria leken respektive den strukturerade leken. Då vi anser att det krävs ett syfte oavsett om leken är fri eller strukturerad. Den fria leken har oftast inte ett syfte och därför ser vi det som negativt i skolan. Dock kan den fria leken vara bra för eleverna då de får använda sin egen förmåga. Strukturerad lek kan vara negativ eftersom eleverna inte får vara delaktiga i lekens utformande. Det kan även vara positivt med en strukturerad lek eftersom läraren kan styra in eleverna på rätt spår. Uppfattningen att elever lär samt utvecklar kunskaper och förmågor genom lek och kreativitet är sammanfattningsvis något som framhävs både i resultatet, litteraturen och i forskningen. Till exempel Abbott (1995), Curtis (1995), Lundell (2011) och Lillemyr (2002) menar att elever lär genom lek. Även kreativiteten är viktig för lärande menar Vygotskij (1995).

5.2.2 Motivationshöjande betydelse

I resultatet framhävs olika typer av motivationshöjande komponenter med lek och kreativitet i undervisningen. Samarbete mellan eleverna kan till exempel göra undervisningen mer motiverande. Framförallt om en elev har svårt för ett ämne kan ett samarbete göra situationen roligare och det sker lärande samtidigt. Detta kan vi koppla till Lundell (2011) som menar att eleven tar till sig kunskaper genom att samspela med andra människor. Detta kan ske genom den proximala utvecklingsnivån, att eleven samarbetar med någon som redan besitter kunskapen genom dialog (Bruner, 2004; Frawley, 1997; Kroksmark, 2011; Vygotsky, 1978). Genom dialogen kan eleven sedan reflektera och sätta ord på de tankar som den har för att se om de egna tankarna stämmer överens med lärarens. Däremot menar Williams (2006) att det är lärarens synsätt på hur elever lär sig genom samspel som är av betydelse. När elever ska lära sig genom att samarbeta är det av betydelse för hur läraren anser att eleverna lär sig genom

samarbete. Det menar vi vara viktigt eftersom samarbete och samspel kan ske på olika sätt. I enlighet med Bruner (2004) kan lärarens synsätt vara att eleverna lär sig genom att samspela med läraren eller med varandra. Lärarna i studien ger uttryck för en åsikt att elever kan lära sig av varandra, vilket även Williams (2006) betonar. Att lära i samarbete och samspel kan skapa, som vi ser det, ett lustfyllt lärande och därmed motivation att lära. Dessutom bidrar samarbetet i sig till kunskap om just samarbetsförmåga (Linge, 2012).

Lärarna i studien anser att lekfulla och kreativa processer gör lärprocessen rolig. Inom lek och kreativitet som undervisningsform kan innehållet varieras och kan därmed öka motivationen hos eleverna, vilket framhävs i resultatet. Att eleverna ska få möjlighet till olika arbetssätt och former i skolarbetet anger läroplanen (Skolverket, 2011). Utifrån både resultat, läroplan och Lundell (2011) hävdar vi att det förefaller vara motivationshöjande att variera undervisningen för eleverna. Dock tolkar vi att det finns ingen skrivning i läroplanen om att det är motivationshöjande att ha olika arbetssätt och arbetsformer i undervisningen. Lundell (2011) kom däremot i sin studie fram till att elever tycker det är roligt att leka och att lärandet blir lustfyllt med lek som variation i undervisningen.

Vårt resultat visar att leken inte enbart ses som en rolig företeelse i undervisningen utan skapar även gemenskap mellan lärare och elever. Det kan kopplas till läroplanen (Skolverket, 2011) som redogör för att det är viktigt att läraren stärker eleverna till att våga tro på sig själva. Genom att läraren är delaktig i leken som Kitson (1995) menar bidrar det till motivation, eftersom läraren kan hjälpa eleverna att våga tro på sin egen förmåga och att våga prova nya saker. Det skapar en gemenskap mellan lärare och elev. Vi kan även koppla det vi fått fram i resultatet till Johansson (2003) som menar att den vuxnes perspektiv, det vill säga lärarens synsätt kan påverka relationen mellan lärare och elev. Det är också viktigt att läraren utgår från barns perspektiv och tar eleverna på allvar och tolkar elevernas gester menar författaren. Här kan konstateras, menar vi, att ett sådant förhållningssätt hos läraren är betydelsefullt för att läraren ska få en gemenskap med eleverna. Om läraren inte utgår från barns perspektiv torde det vara svårt att få en bra gemenskap som behövs för att leken ska bli rolig och betydelsefull i undervisningen.

Lärarna i studien för fram att det krävs engagemang i leken och lärandet, vilket även Johansson och Pramling Samuelsson (2006) gör. Författarna menar att elever lär sig när de släpper sin omvärld och blir engagerade av det som avses lära. Läroplanen (Skolverket, 2011) beskriver betydelsen av att utveckla en livslång lust till lärande hos eleven. Att det krävs ett engagemang för att främja lärandet stärks av litteraturen och kvarhålls engagemanget hos eleven försvinner förmodligen inte heller lusten till att lära. Det vill säga att det krävs en engagerande uppgift som utgår från varje elevs intresse och behov. Läraren har därför att utgå från elevens aktuella utvecklingsnivå och proximala utvecklingsnivå som Frawley (1997) och Vygotsky (1978) redogör för. Det innebär att kunna se vilken kunskap eleven redan har och vilken som är inom räckhåll. Här kan antas att om läraren inte utgår från dessa utvecklingszoner kan engagemang gå förlorat eftersom läraren inte vet var eleven befinner sig.

5.2.3 Konkurrerande betydelse

Uppfattningen av lekens och kreativitetens konkurrerande betydelse i undervisningen för elevers lärande pekar i studiens resultat ut hindrande aspekter av fenomenet. Det betyder att lek och kreativitet prioriteras bort av flera skäl. Ett av dessa skäl handlar om lärares kontrollbehov som hindrande.

Om lek och kreativitet nyttjas i undervisningen ger lärarna uttryck för att de inte kan ha kontroll, de upplever att vad eleverna lärt sig blir inte synligt. Utan lärarna anser sig behöva konkret material för att se detta. Vi ställer oss frågan om det kan bero på lärares okunskap om vad lek och kreativitet är i undervisningen. Abbott (1995) menar att lärare som sällan implementerar lek i undervisningen, uppfattar begreppet enbart med att ha roligt, spontanitet och en frihetskänsla för eleverna, det vill säga fri lek. Medan de lärare som nyttjar lek i undervisningen har lättare för att definiera lek och att kunna implementera lek i relation till kursmålen. Utifrån ett sådant resonemang handlar det inte om lärarens kontrollbehov, utan om synsätt. Lek, kreativitet och lärande fungerar tillsammans och kontroll torde kunna skapas om kunskaper kring begreppen ökar. Vi anser att kunskaper kring begreppen kan öka om lärarna får fortbildning eller att en lärare som undervisar genom lek och kreativitet redogör för hans/hennes arbetssätt och därigenom kan lärarna få tips om hur de kan arbeta med lek och kreativitet. Lek, kreativitet behöver inte vara enbart fri lek. Heaslip (1995) menar att strukturerad undervisning kan främja leken, och eleven har ändå möjlighet till att självständigt ta initiativ för hur materialet ska användas i leken.

Synen på lärande är en annan aspekt av konkurrerande betydelse. Det vill säga att den traditionella synen på hur elever lär sig, lever kvar inom skolverksamheten. I förhållande till Harvards (2004) forskning, är traditionell undervisning inte lika bra för elevernas läroprocess som lekfull undervisning, där eleverna blir en del av undervisningen. Eleverna får i leken vara delaktiga och möjlighet att både synas och höras, vilket traditionell undervisning inte innebär. Förlegade sätt att se på elevers lärande kan alltså hindra en undervisning med lek och kreativitet. Lokala traditioner på en skola eller i en kommun kan påverka i vilken utsträckning lek och kreativitet förekommer i undervisningen (Eriksen & Hagtvat, 2006).

Lokalfrågan lyfts i det empiriska materialet som ett hinder för lek och kreativitet i undervisningen. I jämförelse med forskning är skolmiljön av betydelse för om lek blir en del av undervisningen (Eriksen & Hagtvat, 2006). Även den sociala och materiella miljön är väsentlig, då den påverkar och blir en del av elevens inre värld i det kreativa skapandet (Simon, 2009). Utifrån ovanstående nämnda, förefaller skolmiljön vara betydelsefull för ett lekfullt lärande, däribland lokaler. Det visar även att det inte är det enklaste att göra leken till en del av lärandet. Abbott (1995) menar att lärare som har god förståelse för vad lek är och gärna gör leken till en del av sin undervisning, kan möta svårigheter, då skolmiljön inte öppnar upp för lek. Ett alternativt sätt att se på skolmiljöns begränsningar är att den sociala och materiella miljön gynnar kreativiteten. En undervisning med lekfulla och kreativa inslag skulle i ett sådant synsätt förbise skolmiljöns upplevda begränsningar. Det betyder att lärarna bör se möjligheterna istället för hinder, det vill säga att leken kan ske på andra platser, i andra lokaler med större yta eller utomhus.

Läroplanens målbeskrivningar anses av lärarna i studien hindrar lärare att nyttja lek och kreativa inslag i sin undervisning och att det tar allt för mycket tid. Skälet till det kan

vara lärares oförmåga att definiera begreppet lek och kreativitet i undervisningen och kan kopplas till Abbotts (1995) resonemang om bristande kunskap och förståelse av sambandet mellan lek och lärande hos lärare. Här frågar vi oss om inte målen kan sammankopplas med lek och kreativitetsinslag i undervisningen. Det framhävs nämligen i läroplanen, forskning och litteratur att eleverna lär sig genom lek (Abbott, 1995; Curtis, 1995; Lundell, 2011; Lillemyr, 2002; Skolverket, 2011). Likaså kan antas att uppfattningen att lek tar tid grundas i den vuxnes perspektiv, det vill säga lärarens synsätt för vad som främjar elevernas utveckling (Johansson, 2003). Heaslip (1995) nämner om en inställning som handlar om att lek är bortslösad tid, vilket författaren ser som en negativ inställning. En sådan uppfattning kan ses som begränsning för elevernas lärande. Uppfattningen skulle kunna mötas så som Simeonsdotter Svensson (2009) beskriver, nämligen med fortbildning och kunskap om lek och kreativitet för att främja elevernas läroprocess.

Ytterligare en konkurrerande aspekt i resultatet gäller elever i svårigheter, då lekfulla och kreativa aktiviteter kan göra att elever med koncentrationssvårigheter blir osäkra och svårigheterna ökar. Detta är en aspekt som inte lyfts fram i läroplanen (Skolverket, 2011), men som kan ställas mot Vygotskijs (1978) teori om den proximala utvecklingszonen och Frawleys (1997) redogörelse för densamma. Det handlar om att utforma en lekfull och kreativ aktivitet/uppgift, som utgår från den enskilde elevens behov. Leken och kreativiteten framställs kunna anpassas efter varje enskild individ för att främja lärande (Abbott, 1995; Curtis, 1995; Lundell, 2011; Lillemyr, 2002) och kreativitet (Vygotskij, 1995).

5.2.4 Reflektioner och slutsats

Vi anser att syfte och frågeställning har besvarats eftersom vi har kommit fram till att leken och kreativiteten har betydelse för elevers i undervisning ur ett lärarperspektiv. Tre beskrivningskategorier sammanfattar fenomenet som har sin utgångspunkt från frågeställningarna och dessa har vi rangordnat hierarkiskt med stöd av skolans läroplan (Skolverket, 2011). Frågeställningen ”främjas elevers lärande genom att låta lek och kreativitet bli en del av undervisningen och i så fall på vilket sätt?”, anser vi är besvarad eftersom studien visar att elevers lärande främjas genom att lek och kreativitet blir en del av undervisningen. Denna frågeställning har blivit besvarad utifrån beskrivningskategorierna *kunskapsbildande betydelse* och *motivationshöjande betydelse*. Det beror på att det framkommit i studien att elever lär sig genom lek och kreativa inslag i undervisningen och att de kan utveckla olika förmågor samt kunskaper. Samtidigt skapar lek och kreativitet lust för eleverna att lära och utveckla kunskaper. Lek och kreativitet främjar elevers kunskapsutveckling lika mycket som teoretisk undervisning, dock bör undervisningen inte enbart bestå av lek och kreativitet. Utan det krävs en variation, då elever har olika förutsättningar och behov, vilka läraren bör tillgodose i sin undervisning. Fortsättningsvis menar vi att frågeställningen ”finns det faktorer som gör att lek och kreativitet hindras i undervisningen? Vad beror det på i så fall?” även är besvarad utifrån den beskrivningskategori som vi skapade under benämningen *koncurrerande betydelse*. Ur ett pedagogiskt didaktiskt perspektiv, så framkommer det nämligen att det finns hinder för att implementera lek och kreativitet i undervisningen. De hinder som kan uppstå menar lärarna kan vara allt från brist på lokaler för att införa lek och kreativitet till att lek och kreativitet kräver tid och gör att eleverna inte uppnår målen. Lärare som i huvudsak omfattar ett sådant synsätt torde

agera efter sin uppfattning och bortprioriterar lek och kreativa inslag i undervisningen (jämför Marton & Booth, 2000). Det kan tänkas att en sådan förståelse av lekens och kreativitetens betydelse också skulle medföra ett val av en traditionell styrd undervisning. Av den anledningen anser vi att lärarens synsätt vad gäller lek och kreativitet ofta brister, vilket gör att flera lärare skulle behöva någon slags utbildning kring införandet av lek och kreativitet för elevers lärande i undervisningen.

Studiens slutsats blir därför att lärare har bristande kunskap vad gäller lek och kreativitet för elevers lärande i undervisningen och därför behöver utbildas inom dessa domäner. De har kunskap om att lek och kreativitet bör vara en del av undervisningen men inte kunskap om hur leken och kreativiteten kan bli en del av undervisningen. Därför är de hinder som lärarna upplever egentligen inga hinder i sig, eftersom det handlar om bristande kunskap. Dock påpekar Johansson och Pramling Samuelsson (2006) att fortbildning sällan bidrar till att lärare gör leken till en del i undervisningen. Lärarna är därför i behov av utbildning och kunskap om hur lek och lärande kan assimileras i undervisningen och att det kan skapa möjligheter i lärprocessen och *inte* hindrar den (Simeonsdotter Svensson, 2009). Då Johansson och Pramling Samuelsson (2006) menar att fortbildning sällan bidrar till utvecklad kunskap. Det blir därför en avgörande fråga hur en sådan utbildning eller fortbildning skulle kunna utformas så att ett lärande sker hos lärarna vad gäller lek och kreativitet. Vi tror att lärarna kan utveckla kunskap kring begreppen genom samspel och dialog med varandra, då det är så en människa utvecklas enligt Frawley; (1997) och Vygotsky; (1978), det vill säga i interaktion, reflektion och samarbete med en annan människa som redan har kunskap. Utmaningen blir därför att skapa en sådan utbildning eller fortbildning.

Studien har gett oss en ökad förståelse för lärares val av upplägg av undervisningen för elevers lärande. Det kan antas bero på erfarenheter och att lek och kreativitet därför upplevs svårt att implementera i samband med att nå läroplanens mål.

6. Fortsatt forskning

Denna studie kan utvecklas genom att göra en jämförelsestudie. Till exempel en jämförelsestudie med årskurs 4-6. Det vore intressant att veta hur lärare i årskurs 4-6 uttrycker uppfattningar av lekens och kreativitetens betydelse för elevers lärande i undervisningen. Detta för att se om det finns någon skillnad beroende på vilken årskurs lärarna är verksamma i. Det vill säga om de lärare som arbetar i årskurs 4-6 också har bristande kunskaper inom leken och kreativitetens betydelse för elevers lärande. För att sedan se om det finns någon skillnad mellan de olika studierna, det vill säga om deras utbildning påverkar eller om det finns andra faktorer som i så fall påverkar. Det som också vore intressant är att göra en jämförelsestudie om elevers uppfattningar av lekens och kreativitetens betydelse för deras eget lärande i undervisningen. Då skulle en sådan studie kunna framhäva om det finns en skillnad mellan hur elever uppfattar undervisningen och hur lärare uppfattar det. I en sådan studie skulle det i så fall kunna gå att få reda på hur eleverna uppfattar undervisning och vad som kan göras bättre utifrån deras uppfattningar.

7. Referenser

Abbott, Lesley. (1995). "Lek är toppen!" Om att utveckla lek i skolan. I J. R. Moyles (Red.), *Släpp in leken i skolan!* (s. 76-88). Hässelby: Runa.

Bruner, Jerome. (2004). Introduction to thinking and speech. In R. W. Rieber & D. K. Robinson (Ed.), *The essential Vygotsky* (pp. 9-25). New York: Kluwer Academic/Plenum.

Craft, Anna. (2002). *Creativity and early years education- a lifewide foundation*. London: Continuum.

Craft, Anna. (2003). The Limits to Creativity in Education: Dilemmas for the Educator. *British Journal of Educational Studies*, 51(2) 113-127. Från <http://web.nsboro.k12.ma.us/algonquin/faculty/socialstudies/teachers/smith/documents/helimitsofcreativityineducationarticle.pdf>

Curtis, Audrey. (1995). Lek i olika kulturer och uppväxtmiljöer. I J. R. Moyles (Red.), *Släpp in leken i skolan!* (s. 31-40). Hässelby: Runa.

Dahlgren, Lars-Owe. & Johansson, Kristina. (2009). Fenomenografi. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (s. 122-135). Stockholm: Liber.

Dahlqvist, Folke. (1998). *Kreativitetsteorin*. Jönköping: Brains Books AB.

Eriksen Hagtvét, Bente. (2006). *Språkstimulering, Del 2: Aktiviteter och åtgärder i förskoleåldern*. Stockholm: Natur och kultur.

Erikson, Erik H. (1993). *Barnet och samhället*. 3. utg. Stockholm: Natur och kultur.

Frawley, William. (1997). *Vygotsky and cognitive science, Language and the Unification of the Social and Computational Mind*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Harvard, Åsa. (2004). *Lek, lärande och motorik* (Lund University Cognitive Studies, 115). Lund: LUCS.

Heaslip, Peter. (1995). Att få leka i klassrummet. I J. R. Moyles (Red.), *Släpp in leken i skolan!* (s. 100-109). Hässelby: Runa.

Hägglund, Kent. (1989). *Lekteorier*. Solna: Esselte studium

Johansson, Eva. (2003). Att närma sig barns perspektiv: Forskares och pedagogers möten med barns perspektiv. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1-2), 42-57. Från http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/johansson_e.pdf

Johansson, Eva. & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2006). *Lek och läroplan: Möten mellan barn och lärare i förskola och skola* (Monografi, Göteborgs universitet). Göteborg: Göteborgs universitet.

Kihlström, Sonja. (2007). Fenomenografi som forskningsansats. I J. Dimenäs (Red.), *Lära till lärare: att utveckla läraryrket - vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik* (s. 157-173). Stockholm: Liber.

Kitson, Neil. (1995). ”Snälla fröken, kan inte du vara rånaren?” – Om vuxeningripande i fantasilek. I J. R. Moyles (Red.), *Släpp in leken i skolan!* (s. 89-99). Hässelby: Runa.

Knutsdotter Olofsson, Birgitta. (1987). *Lek för livet*. Stockholm: HLS förlag.

Knutsdotter Olofsson, Birgitta. (1992). *I lekens värld*. Stockholm: Liber.

Krokmark, Tomas. (red.). (2011). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale, Steinar. & Brinkmann, Svend. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Lantz, Annika. (2007). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Staffan. (1986). *Kvalitativ analys - exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Lillemyr, Ole Fredrik. (2002). *Lek – upplevelse – lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.

Lindqvist, Gunilla. (1996). *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur.

Linge, Anna. (2012). Att undervisa för kreativitet: En litteraturöversikt. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 17(3-4) 253-263. Från <http://journals.lub.lu.se/index.php/pfs/article/view/9416/8178>

Lundell, Eva. (2011). *Lek är nyckeln till lustfyllt lärande: pedagogers betydelsefulla medverkan i barns lärande*. (Magisteruppsats, Högskolan i Borås, Institutionen för pedagogik). Borås: Högskolan i Borås.

Marton, Ference. & Booth, Shirley. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Marton, Ference. & Svensson, Lennart. (1978). *Att studera omvärldsuppfattning. Två bidrag till metodologin* (Rapport från Pedagogiska institutionen: 158). Göteborg: Göteborgs universitet.

Patel, Runa. & Davidson Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder - Att planera genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, Ingrid. & Asplund Carlsson, Maj. (2003). *Det lekande lärande barnet: i en utvecklingspedagogisk teori*. Stockholm: Liber.

Pramling, Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (1999). *Lärandets grogrund*. Lund: Studentlitteratur.

Pramling Samuelsson, Ingrid. & Sheridan, Sonja. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 8(1–2), 70-84. Från <http://www.ped.gu.se/pedfo/pdf-filer/pramsher.pdf>

Sahlin, Nils-Eric. (2001). *Kreativitetens filosofi*. Nora: Nya doxa.

Simeonsdotter Svensson, Agneta. (2009). *Den pedagogiska samlingen i förskoleklassen: Barns olika sätt att erfara och hantera svårigheter* (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik). Göteborg: Göteborgs universitet.

Simon, Judit. (2009). *Kreativitetens kännedom. En fenomenografisk studie*. (Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Pedagogiska institutionen). Från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:218444/FULLTEXT01.pdf>.

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm, Fritzes.

Smith, Peter. K. (1995). Leken och hur den används. I J. R. Moyles (Red.), *Släpp in leken i skolan!* (s. 19-30). Hässelby: Runa.

Starrin, Bengt. & Svensson, Per-Gunnar. (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.

Stensmo, Christer. (2002). *Vetenskapsteori och metod för lärare – en introduktion*. Uppsala: Kunskapsföretaget.

Trost, Jan. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Tullgren, Charlotte. (2004). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet* (Doktorsavhandling i pedagogik, Malmö högskola, Lärarutbildningen). Från <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordOid=21561&fileOid=1693282>

Uljens, Michael. (1989). *Fenomenografi - forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 10 oktober, 2013, från: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotsky, Lev Semjonovitj. (1978). *Mind in society*. London: Harvard University Press.

Vygotskij, Lev Semjonovitj. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

Welén, Therese. (2003). *Kunskap kräver lek*. (Forskning i fokus nr. 17). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling. Från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskildpublikation?xurl=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2>

[Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D1834.](#)

Wetso, Gun-Marie. (2006). *Lekprocessen - specialpedagogisk intervention i (för)skola: när aktivt handlande stimulerar lärande, social integration och reducerar utslagning*. Stockholm: HLS förlag.

Wikare, Ulla, Berge, Birgit & Watsi, Christina. (2002). *Förskola, skola, fritidshem*. 3. uppl. Stockholm: Liber

Williams, Pia. (2006). *När barn lär av varandra - samlärande i praktiken*. Stockholm: Liber.

Bilaga 1

Intervjuguide

Berätta om:

- Din bakgrund och väg till läraryrket.
Följdfrågor.
- Din egen undervisning. Vad karaktäriserar den?
Följdfrågor:
- Din syn på lek.
Följdfrågor.
- Om jag säger lek i undervisningen. Vad tänker du då?
Följdfrågor.
- Din syn på fantasi.
Följdfrågor.
- Om jag säger kreativitet. Vad tänker du då?
Följdfrågor.
- Om jag säger fantasi i undervisningen. Vad tänker du då?
Följdfrågor.
- Din syn på kreativitet i undervisningen.
Följdfrågor.
- Ditt synsätt på förhållandet mellan lek/kreativitet och elevers lärande.
Följdfrågor.
- Hur anser du att lek och kreativitet kan användas i undervisningen?
Följdfrågor.
- Kan undervisningen variera vad gäller lek och kreativitet beroende på årskurs? På vilket sätt i så fall?
Följdfrågor.
- Vad har du för erfarenheter kring lek och kreativitet i undervisningen?
Följdfrågor.
- Hur ser skolan du arbetar på gällande dessa begrepp?
Följdfrågor.

Bilaga 2

Missivbrev till lärare

Till:

Datum:

Vi heter Andréa Hansson och Emelie Sieverthson och studerar lärarprogrammet för tidiga åldrar vid Högskolan i Skövde. Vi är nu inne på vår sista termin och gör ett examensarbete. Examensarbetet handlar om undervisning och elevers lärande.

För att lyckas genomföra detta har vi valt att göra kvalitativa intervjuer med verksamma lärare. I dessa intervjuer utgår vi från de etiska kraven som används vid en studie. Informationskravet innebär att den som deltar i insamling av data ska få information om studiens syfte. Samtyckeskravet är att de deltagande ska själva få bestämma sin medverkan i intervjun. Konfidentialitetskravet innefattar att de som deltar i studien kommer behandlas konfidentiellt. Med andra ord kommer vi inte ge ut någon information kring de lärare som medverkar i vår studie. Det sista kravet är nyttjandekravet, vilket betyder att den insamlade informationen enbart kommer användas för undersökningens ändamål.

Vi är tacksamma för att du vill vara en del av vår studie. Det betyder mycket för oss. Om du vill kontakta oss, kan du nå Emelie på XXX XXXXXXXX och Andréa på XXX XXXXXXXX.

Med vänlig hälsning

Andréa Hansson och Emelie Sieverthson

Bilaga 3

Missivbrev till rektor

Datum: 2013-10-02

Vi heter Andréa Hansson och Emelie Sieverthson och studerar lärarprogrammet för tidiga åldrar vid Högskolan i Skövde. Vi är nu inne på vår sista termin och gör ett examensarbete. Examensarbetet handlar om undervisning och elevers lärande.

För att lyckas genomföra detta har vi valt att göra kvalitativa intervjuer med verksamma lärare på er skola. I dessa intervjuer utgår vi från de etiska kraven som används vid en studie. Informationskravet innebär att den som deltar i insamling av data ska få information om studiens syfte. Samtyckeskravet är att de deltagande ska själva få bestämma sin medverkan i intervjun. Konfidentialitetskravet innefattar att de som deltar i studien kommer behandlas konfidentiellt. Med andra ord kommer vi inte ge ut någon information kring de lärare som medverkar i vår studie. Det sista kravet är nyttjandekravet, vilket betyder att den insamlade informationen enbart kommer användas för undersökningens ändamål.

För att vår studie ska bli trovärdig och för att få ett så rikt material som möjligt, kommer vi intervjua två lärare på er skola.

Om du vill kontakta oss, kan du nå Emelie på XXX XXX XXXX och Andréa på XXX XXX XXXX .

Med vänlig hälsning

Andréa Hansson och Emelie Sieverthson