



Namn Matilda Curtis - Arild Höines
Program Grundlärare med inriktning mot fritidshem

Uppsats/Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA1GY
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT/2020
Handledare: Louise Peterson
Examinator: Pia Williams

Nyckelord: Digital lek, inneslutning, uteslutning, relationsarbete, sociala svårigheter, gruppkonstellationer, socialisation, kamratkulturer, tillträdesstrategier, kommunikation

Abstract

Syftet med detta examensarbete är att bidra med kunskap om hur inne-och uteslutning sker i digital lek, vilket observerats i fritidsverksamheten. Frågeställningarna var: "Hur kommunicerar eleverna med varandra i digital lek?", "På vilket sätt sker inneslutande och uteslutande i digital lek?", samt "Vad karakteriserar elevers allianser i digital lek"? Examensarbetet har haft Corsaros (1979) tillträdesstrategier som utgångspunkt i analysen, men har också inspirerats av Blidings (2004) studie om inne- och uteslutning, samt Dahls (2011) studier om allianser i lek. Denna studie utfördes på två fritidshem med ett begränsat antal elever utifrån kvalitativ metod med etnografisk ansats som inspiration. Det empiriska materialet bestod av observationer, fältanteckningar och ljudupptagningar.

Resultatet visade att elevernas kommunikation i digital lek till stor del var icke-verbal och visuell. Många som deltog tillsammans i digital lek, umgicks vanligtvis inte i analog lek utan allianser skapades utifrån ett gemensamt digitalt lekintresse och/eller digital kunskap. Betydelsefullt var också vilken tillträdesstrategi eleven använde för att beviljas inträde till alliansen/kamratkulturen. Studiens resultat visar att eleverna innesluter och utesluter varandra utifrån digital kunskap och inte bara efter personligt tyckande.

I diskussionen framgick att den digitala leken bör integreras i verksamheten som ett kommunikationsverktyg för att stödja elever som annars kan ha svårt att få tillträde till allianser på grund av sociala, verbala eller fysiska svårigheter. Det märktes också att den digitala leken utgör en stor del av elevernas samtida och framtida kultur. Det finns behov av ytterligare forskning kring sociala interaktioner inom digital lek i fritidshem.

Förord

Vi vill tacka våra kollegor på respektive arbetsplatser för att ha gett oss möjlighet att utföra våra studier, då det betydde att vi observerade i vår elevgrupp men ändå drog oss utanför verksamheten.

Vi vill även tacka vår handledare Louise Peterson vars uppmuntran, förslag och handledning ledde oss i rätt riktning i att skriva denna uppsats.

Vi vill också rikta ett stort tack till våra familjer för all stöttning, läsning, uppmuntran och inte minst frigörandet av tid från vardagliga sysslor, detta har hjälpt oss oerhört i vårt arbete med studien.

Till sist vill vi tacka varandra för ett mycket bra samarbete. Vi har gjort en spännande och lärorik resa.

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	1
2 Bakgrund	1
2.1 Fritidspedagogisk verksamhet	2
2.1.1 Styrdokument och digital lek	2
2.2 Lek	3
2.2.1 Digital lek	3
2.3 Inne och uteslutning	4
3 Litteraturgenomgång	4
3.1. Lekens historia	4
3.2. Tidigare forskning om digital lek	5
3.3. Allianser i digital lek	6
3.4. Tidigare forskning om inneslutning och uteslutning	7
3.5. Kommunikation i digital lek	8
4 Teoretisk utgångspunkt	9
4.1 Socialisation	9
4.1.1 Tolkande reproduktion	10
4.1.2 Kamratkulturer	10
4.1.3 Inne- och uteslutning	10
4.1.3.1 Tillträdesstrategier	11
5 Design och metod	12
5.1 Kvalitativ metod	12
5.1.1 Etnografisk ansats	12
5.1.2 Observation	13
5.2 Beskrivning av undersökningsgrupp/Urval	13
5.3 Genomförande	14
5.4 Empiriskt material	14
5.5 Analysförfarande	15
5.5.1 Bearbetning av material	15
5.5.2 Tematisk analys	15
5.6 Studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet	16
5.7 Etiska överväganden	16
6 Resultat och analys	16
Fritidshemmet “Eken”	17
Observationstillfälle 1- “Transgressiv lek “	17
Observationstillfälle 2- “Uteslutning “	19
Observationstillfälle 3-”Aktivitet “	21

Observationstillfälle 4 - “ Ny allians “	23
Fritidshemmet Trollsländan	24
Observationstillfälle 5 - “Roblox”	24
Observationstillfälle 6 - “Ett försök”	26
Observationstillfälle 7 - “I soffan på fritids”	28
Observationstillfälle 8 - “Orättvisan”	30
7 Diskussion	32
7.1 Resultatdiskussion	32
7.1.1 Hur kommunicerar eleverna med varandra i digital lek?	33
7.1.2 På vilket sätt sker innelutande och uteslutande i digital lek?	33
7.1.3 Vad karakteriserar allianser i digital lek?	34
7.1.4 Digital lek som hjälpmedel för kommunikation	34
7.2 Metoddiskussion	35
7.3 Implikationer för den pedagogiska praktiken	36
7.4 Fortsatta studier	36
7.5 Slutkommentar	36
8 Referenslista	38
Bilagor	41
Bilaga 1 - Tillståndsmall	41
Bilaga 2 - Klassrumskarta “Eken”	42
Bilaga 3 - Karta “Trollsländan”	42

1 Inledning

Anledningen till att vi valde att studera digital lek är att vi enligt våra egna erfarenheter har uppmärksammat förändringar i gruppkonstellationer under digital respektive analog lek på fritidshemmet. Vi har speciellt uppmärksammat att elever som ofta är uteslutna under analog lek och i övriga sociala interaktioner, oftare är inkluderade i den digitala leken. En ytterligare observation som vi uppmärksammat och tillsammans med kollegor på våra jobb diskuterat, är att det tycks vara mindre konflikter under den digitala leken, åtminstone konflikter som behöver lösas med stöd av en lärare. Enligt Skolverket (2011) är en del av fritidshemmets uppdrag att ge elever möjlighet till att känna tillhörighet, skapa kamratrelationer och delta i lekar av olika slag. När vi tyckte oss se att flera barn är inkluderade i den digitala leken och att gruppkonstellationer ändras, frågade vi oss vad det är som händer med elevernas relationsarbete under den digitala leken och vilka inne och uteslutningsprocesser som pågår eleverna emellan.

I ett historiskt perspektiv har vi sett olika på lekens betydelse, vi är nu i uppstarten av en ny lekera, den digitala leken. Mycket forskning är gjord på barns analoga lek, både lekens betydelse och syfte, inne- och uteslutning, relationsarbete, gruppkonstellationer och allianser i lek. Vi vet från tidigare forskning hur viktigt och i hur stor grad relationer och relationsarbete är för elever under hela skoldagen och på fritiden, vilket Dahl (2011) beskriver. Detta beskrivs också av Skolverket (2011) som säger att elever i fritidshemmet ska ges förutsättningar för att utveckla förmågan att både upprätthålla kamratrelationer och skapa nya.

Det finns dock inte så mycket forskning i nämnda områden när det kommer till den digitala leken. Mestadelen av forskningen vi kan hitta handlar om undervisning och lärandet i och med digitala verktyg i förskolan och skolan, då med fokus på det akademiska lärandet såsom att lära sig läsa och skriva, inhämta faktakunskaper eller matematik. Dessutom finns det ytterst lite forskning som handlar om digital lek i fritidshemmet, och ännu mindre som avhandlar de sociala interaktionerna i digital lek. De negativa aspekterna av digitala verktyg och elevers användande av dessa har under lång tid varit i fokus i media, och på så sätt bidragit till att samhällets syn på digital lek och användning av digitala verktyg fortfarande är negativa, vilket skulle kunna vara en förklaring till den snäva kunskapen som finns på området.

1.1 Syfte och frågeställningar

Genom att observera elevers digitala lek i fritidshemmet är syftet att bidra med kunskap om hur inne- och uteslutning sker i digital lek.

Frågeställningar:

Hur kommunicerar eleverna med varandra i digital lek?

På vilket sätt sker inneslutande och uteslutande i digital lek?

Vad karakteriserar elevers allianser i digital lek?

2 Bakgrund

I detta kapitel förtydligas definitionen av lek och digital lek. Här beskrivs också begreppet inne och uteslutning i relationsarbete. Här sammanfattas också vad Skolverket säger om lek utifrån digitalisering samt inne- och uteslutning på fritidshemmet.

2.1 Fritidspedagogisk verksamhet

Läroplanen för fritidshemmet belyser att undervisningen i fritidshemmet ska ge eleverna förutsättningar att både känna tillhörighet och trygghet i gruppen samt skapa kamratrelationer där de kan stärka och pröva sina identiteter. Undervisningen ska också bidra till en förståelse för alla elevers kulturella bakgrund samt fysiska och psykiska eller sociala funktionsnedsättningar och se dessa som en tillgång och inte som en motgång. Eleverna ska i undervisningen kunna ta ansvar och därför är det viktigt att de kan påverka verksamheten och kamratrelationerna genom konflikthantering och kommunikation enligt läroplanen för fritidshemmet (Skolverket 2011).

Fritidshemmets övergripande mål och syfte är att ge eleverna förutsättningar att utveckla sin identitet och sociala kompetens och därför är gruppmedlemskapet en viktig faktor på fritidshemmet. Läroplanen förespråkar att fritidsgrupperna delas in i smågrupper för att främja elevernas möjligheter att utveckla sin identitet och sociala kompetens, vilket de gör både individuellt och i grupp. Det är lärarens pedagogiska uppgift att avgöra gruppens storlek utifrån ett didaktiskt perspektiv. Läroplanen belyser även hur viktig fritidspedagogens roll är för eleverna i deras relationsarbete samt hur en konsekvent personalgrupp kan bidra till att eleverna känner sig trygga i verksamheten (Skolverket 2011).

2.1.1 Styrdokument och digitalisering

Läroplanen för fritidshemmets centrala innehåll och dess fyra huvudrubriker förespråkar digitala verktyg och tekniker för att verksamheten och pedagogerna på ett allsidigt sätt ska kunna fullfölja undervisningens uppdrag och syfte. Själva syftet och uppdraget beskrivs som att stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid (Skolverket 2011). Här menar Skolverket (2011) att fritidsverksamheten kan använda sig i stor del av digitala verktyg och tekniker för att främja elevernas kommunikation och språkliga uttrycksformer. Enligt Skolverket (2011) är digitala tekniker och digitala verktyg viktiga att upprätthålla för eleverna på fritidshemmet. Med dessa verktyg kan nya lekmöjligheter skapas som bygger på elevernas intressen. Enligt Skolverkets (2011) värdegrund och uppdrag ska;

Alla elever ska ges möjlighet att utveckla sin förmåga att använda digital teknik.
De ska även ges möjlighet att utveckla ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt till digital teknik, för att kunna se möjligheter och förstå risker samt kunna värdera information (Skolverket, 2011, kap. 1).

Fritidshemsutvecklare Jonas Pettersson (2018) lyfter i ett fritidspedagogiskt blogginlägg att digitaliseringen behöver lyftas i fritidshemmet och att dataspel i olika former är att betrakta som lek, digital lek. Det är viktigt menar Pettersson (2018) att den digitala leken både är elev- och lärarinitierad för att lekens syfte ska förmedla fritidshemmets normer och värden vilka är att stimulera elevernas utveckling och lärande samt att erbjuda en meningsfull fritid.

Läroplanen reviderades 2017 på grund av den växande digitala inverkan på elevernas framtid och därav betydelsen för elevernas kompetensutveckling. Skolverkets (2017) skrivning baseras på EUs nyckelkompetenser (2000), vilket betyder en sammanställning av digitala färdigheter som en människa behöver kunna för att kunna arbeta och verka i ett digitalt växande samhälle.

Skolverkets (2017) skrivning baseras även på regeringens IT-politiska projektgrupp, Digitaliseringskommissionen (2015), vars definition är;

Digital kompetens utgörs av i vilken utsträckning man är förtrogen med digitala verktyg och tjänster samt har förmåga att följa med i den digitala utvecklingen och dess påverkan på ens liv (s.102).

Skolverket (2017) åskådliggör fyra olika perspektiv på digital kompetens som undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla:

Att förstå digitaliseringens påverkan på samhället: att göra eleverna medvetna om vad en ökad digitalisering kan bidra till och vilka möjligheter och risker som digitaliseringen för med sig, både utifrån ett individuellt, samhälleligt och framtidsperspektiv.

Att kunna använda och förstå digitala verktyg och medier: att hjälpa eleverna att utveckla en kontinuerlig förståelse för digitala verktyg som kommunikativt hjälpmedel.

Att ha ett kritiskt och ansvarsfullt förhållningssätt: att utifrån ett växande digitaliserat och därför informativt samhälle, utveckla en källkritisk inställning, vilket innebär förmåga att granska mediala andrahandskällor noga.

Att kunna lösa problem och omsätta idéer i handling: att ge eleverna möjligheter att använda digitala verktyg som redskap och som resurs, vilket kan stötta och stärka dem i att hantera vardagliga provningar.

2.2 Lek

I Barnkonventionen (UNICEF, 2009) belyses barnets rättighet till lek, och att leken är betydelsefull för barnets välbefinnande. Welén (2003) beskriver att begreppet lek är diffust och att det är svårt att definiera vad lek egentligen är för något. Uppfattningen om vad lek är varierar från person till person och beskrivningen av lek skiljer sig stort mellan olika teoretiker. Welén (2003) beskriver dock att många teoretiker enats om att vissa specifika element ofta ingår; att det är en aktivitet som inte är målstyrd, utan lustbetonad, frivillig och spontan. Øksnes (2011) beskriver leken som en dialog och att den utspelar sig mellan individer som är olika. Vidare menar Øksnes (2011) att leken är föränderlig och att den ändrar uttryck beroende på vilka som deltar i den, på vilken plats leken sker och vid vilken tid. Sveriges utbildningsradio (2019) beskriver vidare att leken främjar barnets fysiska, psykiska och sociala förmågor, samt utvecklar barnets fantasi och kreativitet vilket stärker barnets självförtroende.

2.2.1 Digital lek

Stephen & Edwards (2018) poängterar att svårigheten i att definiera vad digital lek innebär grundas i den tidigare diskuterade problematiken av att definiera analog lek. Kulman (2015) definierar digital lek som en energigivande, frivillig aktivitet som innefattar digitala teknologier. Kulman (2015) beskriver att leken kan involvera sökmotorer, spel på dator eller spelkonsoler, mobiltelefoner, surfplattor och skapandet av digitalt innehåll, men också att titta på film eller att chatta med en kompis. Stephen och Plowman (2014) beskriver att digital lek ger barnet möjligheter till glädje, underhållning och lärande, men att det enskilda barnets upplevelser påverkas av givet stöd från kamrater och vuxna, samt barnets individuella motiv

för leken. Vidare beskriver Stephen och Plowman (2014) att det digitala verktygets design måste stämma med barnets syfte för att uppnå ett gott resultat där barnet upplever nöje, glädje och lärande. Stephen & Edwards (2018) betonar vidare att den digitala leken tycks sammanflyta med den analoga och att det är omöjligt att helt separera barnets traditionella (analog) lek från den digitala i den digitala tidsåldern vi befinner oss i.

Emil Ovemar som är producent på företaget Toca Boca utvecklar digitala spel för barn, där fantasi, rörelse och konstruktionslek är syftet, istället för mer traditionella analoga spel där tävlingsaspekter och belöningssystem står i fokus. Ovemar intervjuades i Sundsvalls tidning 2011, och beskriver i artikeln att barnen i den digitala leken ges möjligheter att skapa sin egen lek, både själva och med andra samt får utforska möjligheter i sin egen takt. Därför menar Ovemar att den digitala leken är huvudmotivet i framställningen av de ultimata barnspelen.

2.3 Inne och uteslutning

Blidings (2004) avhandling angående inne- och uteslutning belyser att skolan är en social mötesplats där socialt samspel och relationsarbete ständigt pågår. Detta kan innebära att elever både innesluts och utesluts ur gemenskapen. Inne- och uteslutning handlar om relationsarbete, vilket används av eleverna som en relationsmarkör och en bekräftelse för både tillit och samhörighet menar Bliding (2004).

Bliding (2004) förklarar begreppen inneslutning och uteslutning som en naturlig konsekvens av elevernas dagliga relationsarbete, dels för att skapa nya relationer och dels för att bevara pågående relationer. Detta är med andra ord en ständigt pågående process.

3 Litteraturgenomgång

Kunskapen om lek och barns digitala lek förs i många olika typer av texter. I detta kapitel presenteras det vi ser som relevant litteratur i relation till vårt forskningsintresse från både populärvetenskapliga (inklusive kurslitteratur), som vetenskapliga texter. Kapitlet inleds med en historisk tillbakablick för att illustrera hur leken har beskrivits, ofta kännetecknas av vuxnas idéer om vad den goda leken bör vara. Från att under medeltiden ses som någonting barnen gjorde för att undvika skadligt inflytande till att under 1900-talet ses som en förberedelse inför arbetslivet och viktig för den grovmotoriska och sociala utvecklingen till nutid där ett stort digitalt lekintresse utgör många barns vardag. Därefter presenteras tidigare forskning om digital lek, allianser i digital lek, tidigare forskning om inneslutning och uteslutning. Kapitlet avslutas med tidigare forskning om elevers kommunikation i digital lek och som är studier vi ser ligger nära det intresse vi har i denna studie.

3.1. Lekens historia

Leken hade under antiken inte ett eget värde utan betraktades som en övning i väntan på vuxenlivet och som avslappning. Under medeltiden styrdes leken av präster och adelskap genom lagar och förbud för att undvika skadligt inflytande. I slutet av 1500-talet ansåg man att lekar som utvecklade arbetsförmågan var bra och man såg leken som nödvändig men utan värde. Under 1700-talet uppmärksammade Rousseau barnets särskilda behov, där barnet sågs

som en egen individ som borde få utvecklas i frihet med leken som en central komponent. Under 1800-talets slut sågs leken som ett av människans fundamentala behov, där Sigmund Freud såg leken som ett behov för att bemästra ångest, avreagera sig, lösa spänningar och testa verkligheten. Det puritanska synsättet dominerade slutet av sekelskiftet, och man ansåg att leken och platsen för lek skulle bestämmas och övervakas av vuxna då leken kunde ha en potentiell mörk sida (Øksnes, 2011). Vidare beskriver Øksnes (2011) med stöd av Steinholt (1998) och Polakow (1992) att leken i början av 1900-talet sågs som en förberedelse för arbete och därför viktig för den grovmotoriska och sociala utvecklingen. Rohlin (2001) belyser att målet för barnens lek efter första världskriget primärt var att lära sig ett yrke, och att man därför lade stor vikt vid upplärning av deras finmotorik genom att uppmuntra barnen att utöva olika hantverk. Efter det andra världskriget förändrades samhället och blev mer kunskapsinriktat, och den pedagogiska kunskapen om barns kognitiva kompetens och utveckling värderades högt. Från 1970-talet och framåt ses leken som avgörande för barns möjlighet till socialisation i samhället och man skapar intressantare lekmiljöer. Leken har därefter haft sin utgångspunkt i kognitiva studier och utvecklingspsykologi utifrån ett funktionalistiskt perspektiv, och man tänker att leken kan stärka barnets sociala förmågor, emotionella försvar och fysiska-motoriska färdigheter (Øksnes, 2011). På så sätt har lek blivit ett sätt att observera barn och kartlägga deras sociala och motoriska utveckling, vilka förmågor de redan behärskar och vilka de behöver utveckla. Detta styrks av Kane (2015) som menar att leken ses som en social kompetens, en lekpraktik som erfordrar vissa förmågor, färdigheter och oskrivna regler som barnen måste följa för att anses som lekskickliga av vuxna. Vi är nu inne i en digital era och ett stort digitalt lekintresse utgör många barns vardag och detta är något som många vuxna inte vet hur de ska förhålla sig till menar Holloway och Valentine (2003). Detta är en vanligt förekommande aspekt, att vuxnas rädsla för det okända (i det här fallet teknologin) präglar barnens sociala samhällsroll. Holloway och Valentine (2003) menar att vuxnas förhållningssätt många gånger kan kännetecknas som *boosters* och *debunkers* och är begrepp som Peterson (2014) översatt till *entusiastiska förespråkare* och *skeptiska sanningssägare*. Det som avses med dessa begrepp är att barn kategoriseras utifrån ett barnperspektiv istället för ett barns perspektiv i förhållande till deras teknologiska utveckling.

3.2. Tidigare forskning om digital lek

Med syfte att studera barns sociala samspel både med digitala verktyg och med elektronisk teknik, för att öka förskollärares förståelse angående digital lek på förskolan har Sveriges utbildningsradio (2019) sammanställt en systematisk forskningsöversikt. Forskningsöversikten omfattar många olika studier där bland annat Arnott (2016) belyser i sin studie om digital lek (digital play) hur förskollärares bidragande didaktiska roll, som medlare och deltagare har stor betydelse för barns sociala utveckling. Studien behandlar olika aspekter kring elevernas kommunikation under digital lek. Till exempel hur barnens samarbetsförmåga utvecklades under den digitala leken, hur deras allianser och maktpositioner formades utifrån erfarenheter och kunskap i digital lek. Även hur förskollärares delaktighet påverkade barnens sociala förmågor utifrån digitala tillgångar samt regler, rutiner och turtagning. Vad som uppmärksammades under studien var att den digitala leken mestadels var på gruppnivå, där barnen formade *allianser* och *praktikgemenskaper*, även kallade *kluster* utifrån roller, positioner, deltagande (direkt och indirekt) samt erfarenheter. Studiens resultat och slutsats indikerar att digital lek (digital play), ger barnen förutsättningar att utveckla sin sociala förmåga även med begränsade digitala resurser och ger möjligheter att utveckla förmågor som samarbete och turtagning. Arnotts (2016) studie visar också att barnen utvecklar sina digitala lekkunskaper utifrån Vygotskijs (2005) proximala utvecklingzon som innebär att den som vet mer kan lära

den som vet mindre, i det här fallet att utvecklas i digital lek. I Arnott's (2016) studies resultat framgick även att barn utvecklar sin sociala kompetens lika mycket i digital lek som i analog lek och den uppenbara slutsatsen är hur viktig förskollärares didaktiska, medlande och guidande roll är, för att främja barns sociala utveckling.

I en norsk enkätstudie "Children's usage of media technologies and psychosocial factors" av Heim, Bae Brandtzæg, Hertzberg Kaare, Endestad och Torgersen (2007) studeras hur 825 norska skolbarn mellan 10 och 12 år använder olika mediala teknologier. Syftet var att hitta ett samband mellan elevernas medieanvändning, självuppfattning, sociala kompetens samt föräldrarnas kontroll över vad de spelar. En av studiens resultat påvisade att det finns ett samband mellan elevernas användande av mediala teknologier utifrån ett kunskapsrelaterat syfte. Föräldrars insyn har en stor påverkan på i vilket syfte eleverna använder digitala verktyg eller digital lek. Detta kan knyta an till Arnotts (2016) studie om hur viktig förskollärares roll är i medling och guidning under digital lek i förskolan. Föräldrars uppsikt över sina barns medieanvändning på fritiden har en stöttande funktion.

Marsh, Plowman, Yamada-Rice, Bishop & Scott (2016) har studerat unga människors digitala användning i form av mobiltelefoner, datorer, ipads och konsolspel. Studier har gjorts både i Storbritannien och i Nordamerika utifrån hur digitala teknologier används och varierar i förhållande till ålder, kön och social ställning i samhället. Enligt författarna har användandet gått ner i åldrarna då den nya touchscreentechnologin förenklar bruket av till exempel appar och digital spel/lek. Författarna belyser i en internationell forsknings journal "Digital play: a new classification", en studie i hur förskolebarn i Storbritannien använder appar i digital lek. Barnen studerades i sin hemmiljö, för att lokalisera de populäraste apparna och om dessa var lek-och kreativitetsfrämjande. Metoden var att videofilma barnen när de spelar digitala spel. Som ett analysverktyg för att identifiera olika typer av lek, både analoga och digitala och hur den analoga leken gestaltades i digital lek använde författarna en lekindelning, "taxonomi" där 16 typer av lek identifierades. Författarna (2016) drog slutsatsen att den digitala leken via appar i allra högsta grad kan främja barns lek och kreativitetsförmåga. Utifrån författarnas analytiska taxonomiverktyg kunde ytterligare en lek inordnas till lekkategorierna, vilket definierades som "transgressive play". Denna typ av observerad lek kan förklaras som en överträdande lek, en motståndslek, då barnet inte följer spelets regler utan utifrån samma app hittar på ett helt nytt sätt att använda denna.

3.3. Allianser i digital lek

I två Nordplus-projekt 2015-2019, i nordiska förskolor, (lek och lärande med digitala verktyg) beskriver Holmberg, Lagergren, Hjartarson och Bøen hur barns självförtroende ökar genom stödjande digital kommunikation. Författarna menar att barnen motiveras varandra i sitt sociala samspel med stöttande kommentarer genom digitala verktyg/digital lek. Barnen använder digitala verktyg i sociala relationer, som att leka, lära och stötta varandra på olika sätt. Studien hävdar även med stöd av tidigare forskning av Heim, Brandtzæg, Hertzberg Kaare, Endestad & Torgersen, (2011) att digital expertis och kompetens höjer barnens sociala status. Deras forskning omfattar 1117 norska skolbarn i åldrarna 7-12 år med fokus på om elevernas medieanvändning leder till social förskjutning (uteslutning). Författarna belyser även avsaknaden i just den här typen av forskning. Eleverna fick fylla i en enkät angående deras mediala vanor och användning, som till exempel konsolspel, internetanvändning, mobiltelefon och tv. Enkätens resultat delades in i fyra grupper med vana (advanced), ovana (low), allmänna (instrumental) och bakgrunds (offline) användare. Studien resultat visar att elevernas medieanvändning i relation till deras alliansskapande och sociala fritidsaktiviteter gav positiva

resultat genom att nya allianser bildas på grund av deras mediala intressen. Det var bara den gruppen som definierats som bakgrundsanvändare (off-line) där fysiska allianser inte bildades lika frekvent som hos de andra urvalsgrupperna, då off-line användarna ofta spenderade mycket tid hemma själva framför sin dator. Studien visar att även den gruppen som var "vana" (advanced) användare formar sociala allianser utifrån deras gemensamma intresse, oftast hemma hos någon av spelarna. Heim, Brandtzæg, Hertzberg Kaare, Endestad, Torgersen, (2011) stödjer hypotesen utifrån deras resultat, att mer är mer, vilket betyder att barn som engagerar sig mycket i digital lek, också har ett stort socialt nätverk.

Dahl (2011) har studerat barns sociala liv på fritidshemmet utifrån Wengers (1998) sociala teori om lärande. Dahl (2011) använder begrepp som allianser och praktikgemenskaper för att förstå barns sociala vardagsinteraktioner. Formen för en praktikgemenskap utgår från tre olika dimensioner: ömsesidigt engagemang (mutual engagement), gemensamma intressen (joint enterprise) och delad repertoar (shared repertoire) enligt Wengers (1998) forskning. Detta kan exemplifieras med vilka positioner aktören har i sin praktikgemenskap, att aktören respekterar och förhåller sig till gemenskapens beslut och till sist att gemenskapen bygger på ett internt språk som endast de invigda känner till.

I Dahls studie (2011) studerades hur elever i ett fritidshem skapade allianser och praktikgemenskaper. Författaren påpekar avsaknaden av studier om barns meningsskapande i den virtuella världen, samt vilka dimensioner av lek som framträder i elevernas datoranvändning. Dahl (2011) definierade fyra olika typer av praktikgemenskaper, där en av dessa gemenskaper belyser alliansskapandet kring och i digital lek. Ett återkommande moment är att iakttagande och perifert deltagande är vanligt i denna praktikgemenskap, där meningsskapande sker mellan olika aktörer. Utmärkande för denna praktikgemenskap var enligt Dahl (2011) hur eleverna samspelade och hjälpte varandra i den digitala leken utifrån Vygotskijs proximala utvecklingszon (2005). En observationsaspekt, menar Dahl (2011) är att eleverna stöttade varandra och ville dela med sig av sin expertis i den digitala leken. Ytterligare övergripande observationer är att bemästrarteknik och de allianser som skapas inom denna praktikgemenskap är utifrån digital kunskap och inte bara efter personligt tyckande. Dahl (2011) menar att har du digital lek som intresse, så har du också ett garanterat tillträde. Utmaningarna bygger på ett konsekvent utövande, intresse och digital kompetens.

I samma studie om praktikgemenskaper menar Dahl (2011) att ledarskap utgörs av kompetens på området och där erfarenheter av att använda digitala redskap samt att vara bekant med vissa digitala spel värderas. Dahl (2011) menar också att kompetens inom området bidrar till maktpositioner inom allianserna. På detta sätt kan elevers allianser ändras utifrån olika sociala aktiviteter, där kunskap om ämnet förespråkas framför andra sociala aspekter. Studien har visat att när barnen skapar allianser sker det oftast inom praktikgemenskaperna. Ett antagande i denna studie är att allianser uppstår kring en gemensam fråga eller aktivitet som grundar sig i ett gemensamt intresse.

3.4. Tidigare forskning om inneslutning och uteslutning

I tidskriftsartikeln "Jag har oftast ingen att leka med: sociala exkluderingar på fritidshem" skriven av Lago och Elvstrand (2019) menar författarna med stöd i von Wright (2007) att det är i de sociala samspelsprocesserna som människor utvecklar sitt medvetande, inte genom införstådda värderingar och normer. Det är genom interaktioner med andra aktörer som eleverna erfar kamratskap och socialisering samt inneslutning, men de kommer även att uppleva uteslutning i deras samspelsprocess. Författarna belyser hur viktiga relationer, lek och

deltagande är på fritidshemmet då en fritidsgrupp inte alltid är konstant i sin gruppkonstellation eftersom de hämtas vid olika tider och/eller har olika aktiviteter efter skoldagens slut.

Jernes och Engelsen (2012) har studerat hur förskolebarn uttrycker inkludering och exkludering i sitt samspel och har uppmärksammat att intern exkludering är ett ofta förekommande moment hos gruppens perifera deltagare i digital lek. Ofta är det personalens brist på guidning och närvaro i de digitala sammanhangen som leder till uteslutning. Detta knyter an till Lago och Elvstrands (2019) etnografiska studie som bygger på fältarbete på tre olika skolor med tillhörande fritidsverksamhet, om elevers exkludering och osynliggörande av varandra på fritidshemmet. När eleverna exkluderar beror det ofta på inkluderande av andra aktörer och kan enligt författarnas studie stärka relationerna mellan elever, då den aktiva uteslutningen är någonting eleverna gör tillsammans för att behålla sin allians. Detta styrks även av Dahl (2011, s.73) som i sin studie belyser alliansernas hierarkiska samspel beroende på vilken position som aktören besitter. Ytterligare ett tecken för inkludering och värnande om alliansen menar Dahl (2011) kan visa sig i exkludering av mer perifera medlemmar, genom implicita uppbrott av till exempel en aktivitet.

Lago och Elvstrand (2019) klarlägger även fritidshemmets möjligheter till exkluderings- och inkluderingsprocesser. Mycket tid på fritidshemmet är frihet under ansvar där vuxna inte är direkt delaktiga och närvarande i sammanhanget. Fritidshemmets utformning ger utrymme för inkludering och exkludering i alla fria val som fritidsverksamheten innebär men också strävar efter. Eleverna står inför många individuella beslut under en dag på fritidshemmet, där inneslutning och uteslutning framhävs tydligt, till exempel vilken aktivitet de ska välja, vilken miljö de väljer att befinna sig i, var de ska sitta inomhus, utomhus eller under mellanmålet, menar Lago och Elvstrand (2019). Författarna utgår från ett *interaktionistiskt perspektiv* i sin studie och menar att social uteslutning kan leda till att de elever som utesluts från allianser kan resultera i en negativ social identitetsutveckling. Lago och Elvstrand (2019) uppmärksammar även miljöns betydelse och påverkan på ute- och inneslutningsmöjligheter, där de belyser utomhusmiljön som bidragande orsak till dessa processer då den är i ständig rörelse och under förändring. Ytterligare en typ av elevstyrd aktivitet som är ganska skild från vuxnas insyn är raster eller "utelek" där elever ofta exkluderas, negligeras och/eller marginaliseras eller inkluderas utifrån sin sociala position i alliansen. Detta styrks av Bliding (2004) som påvisar att skolans organisation skapar förutsättningar för inkluderande och exkluderande av elever då kategorisering, sortering och indelning sker kontinuerligt i form av ålder, demografi samt kognitiva och sociala förmågor.

I en studie av Bliding (2004) som observerat elever i deras vardag utifrån ett relationsprojekt har hon använt sociometriska metoder (rankningsskalor, skattningsskalor och självskattning) för att studera hur eleverna utesluter varandra och den problematik som uteslutning kan innebära för berörda aktörer. Bliding (2004) skiljer på uteslutning och utstötning, där det förstnämnda definieras att eleven marginaliseras medan det sistnämnda betyder att eleven ogillas verbalt av andra aktörer.

3.5. Kommunikation i digital lek

I sin studie om elevers sociala relationer på fritidshemmet tar Dahl (2011) stöd i Meads (1976) teorier om att människan blir någon i mötet med andra. Med andra ord bidrar kamratrelationer till att skapa mening i sökandet efter identitet och socialisationsprocesser. Dahl (2011) lyfter även Corsaro (2005) som belyser elevers sociala relationer där språkliga förmågor som tal och ordväxlingar är av betydelse för de allianser de får eller inte får tillträde till. Bennerstedts (2013) studie konkretiserar hur kunskap utvecklas i förhållande till datorspelande, och studiens resultat belyser kommunikationens betydelse för social interaktion under digital lek. Bennerstedt (2013)

diskuterar studier som förts på deltagare i MMOG (massive multiplayer online games) spel, där studierna visar att onlinespelarna utvecklar sin digitala literacy genom kommunikation, problemlösning och samarbetsförmåga. Kjällander (2011) uppmärksammar digital literacy i syfte att studera elevers interagerande, meningsskapande samt lärande i en digital kontext i skolsituationer i ämnet S.O (samhällsorientering). Kjällander (2011) visar i studiens resultatdel hur elevernas övergripande interaktion och kommunikation utvecklades genom kroppsspråk, gester, mimik, symboler, färger, former och texter för att skapa multimodal mening. Eleverna utvecklar på detta sätt en mer avancerad form av literacy, en digital literacy. Detta styrks även av Bliding (2004) som presenterar sitt forskningsresultat av elevernas kommunikation i deras relationsarbete, där det verbala språket utgör en liten del av deras sociala kommunikation. Andra utmärkande hjälpmedel som eleverna använde för att markera allianser var till exempel kroppsspråk, mimik, egenskaper och oskrivna regler. Bildning (2004) tar stöd av Corsaros (1985) språkteorier om hur språket utvecklar och formar barns sociala relationer.

Begreppet "digital literacy" åskådliggörs även av Livingstone och Haddon (2009) i ett forskningsprojekt "EU Kids Online" med syfte att identifiera, jämföra och dra slutsatser angående säkerhet och risker med europeiska barn och ungdomars internetanvändning. Författarna identifierar digital literacy som "medial literacy" vilket unga människor utvecklar genom olika digitala teknologier, bland annat film, musik, internet och reklam. Författarna belyser också i sin studie hur medial literacy har blivit en del av vår samtida kultur där det i den dagliga kommunikation gäller att förstå och kunna hantera textmeddelanden, bilder och ljud som den moderna teknologin för med sig. Livingstone och Haddon (2009) uppmärksammar även att barn och ungdomar vanligen lär sig nya saker på internet av varandra, en så kallad "peer-to-peer teaching", vilket kan liknas vid Vygotskijs proximala utvecklingszon (2005).

Falkner (2007) menar att det finns ett socialt samspel i i digital lek. Även om den inte är fysisk, kan den vara verbal och där kommunikationen mellan personer förs i en så kallad chatt. På detta sätt blir det lättare att uttrycka sina synpunkter anonymt. Falkner (2007) har i sin studie om barns sociala gemenskap kring digital lek, genom intervjuer och enkäter fått fram i sin slutsats att barn tycker om att använda den digitala kommunikationen "chat" med varandra. Vad studien också visade var att många elever inte ville skapa nya kontakter utan förhöll sig till de befintliga kontakterna med de elever som de fysiskt redan kände. Anledningen till detta var att enligt Falkner (2007) kunde kommunikationen med anonyma aktörer skapa olust genom att det kunde förekomma ett negativt förhållningssätt i kommunikationen.

4 Teoretisk utgångspunkt

I följande avsnitt beskriver vi studiens teoretiska utgångspunkter samt de perspektiv vi anser vara av relevans för vår studie, och som gett oss ett ramverk i vår analys av våra fältanteckningar och observationer.

4.1 Socialisation

Corsaro (2018) beskriver socialisation som en process där barnet införlivas dels i en grupp såsom sin familj, men också det omgivande samhället. Barnet tar till sig de normer och den kultur som är rådande i gruppen, och utformar sin egen personlighet i samspelet med andra människor. Två modeller av socialisation har varit rådande; den deterministiska modellen och den konstruktivistiska modellen. I den deterministiska modellen ses barnet som en passiv

deltagare, med potential att kunna bidra till samhället genom att det får nödvändig och genomtänkt träning. I den konstruktivistiska modellen ses barnet som en nyfiken, villig och aktiv deltagare som själv skapar sin sociala värld och sin egen plats i den. Detta är också vår utgångspunkt i hur vi försöker förstå barnens lek i de observationer vi utfört. Dock anser Corsaro (2018) att de tidigare rådande sociologiska teorierna måste bryta sig loss från det individualistiska synsättet att se på barnets sociala utveckling som en enskild internalisering av vuxnas kunskap och färdigheter, och har därför utvecklat det teoretiska synsättet *Interpretive reproduction - Tolkande reproduktion*.

4.1.1 Tolkande reproduktion

Corsaro (2018) definierar tolkande reproduktion som en kollektiv process som sker i ett socialt sammanhang. Corsaro menar att barn genom sitt deltagande i de kulturella rutinerna som finns, approprierar information från vuxenvärlden för att skapa sina egna unika kamratkulturer. Tolkande reproduktion innebär alltså att barn inte bara internaliserar samhället och kulturen, utan även aktivt bidrar till förändring och kulturell produktion i gemenskap med andra. Bliding (2004) beskriver det som att barnen producerar unika kamratkulturer och reproducerar sin omgivning i en samtidigt pågående process. Bliding (2004) betonar vidare att den tolkande reproduktionen är ett kollektivt handlande och inte mentala processer hos ett enskilt barn, och att barn och deras barndomar över tid bidrar till en pågående kultur och samhällsförändring. I tolkande reproduktion läggs särskild betoning på barnets språkanvändning och deltagande i kulturella rutiner. Corsaro (2018) anser att språket är centralt för att barnet skall kunna delta i sin kultur och att språket är ett "symboliskt system" som möjliggör förståelse och deltagande i social, lokal och kulturell struktur. De vanemässiga och vardagliga rutinerna menar Corsaro (2018) skapar en arena där barnen som sociala aktörer får möjligheten att tillskansa sig sociokulturell kunskap och att känna tillhörighet i en social grupp.

4.1.2 Kamratkulturer

Först spelar familjen en stor roll för utvecklingen av kamratkultur då barnen deltar i kulturella rutiner där informationen först förmedlats av vuxna. I takt med att barnet befinner sig i miljöer utanför familjen, blir deras aktiviteter med kamrater och deras kollektiva produktion av en rad kamratkulturer lika viktiga som barnens interaktion med vuxna. Kamratkulturer kan sägas vara en uppsättning stabila rutiner eller aktiviteter, värderingar och bekymmer som barn producerar och delar i interaktion med varandra. Barns kollektiva handlingar, delade värderingar och deltagande i kulturproduktion ses som centralt i kamratkulturen. (Corsaro, 2018). Bliding (2004) förklarar det som att kamratkulturerna är barnens pågående och gemensamma arbete med att kontrollera och ordna sin tillvaro på det sättet de vuxna har presenterat och organiserat den, men också att göra dem till sina egna. Corsaro (2018) betonar att kamratkulturerna aldrig är statiska eller homogena. Bliding (2004) menar att barnen när de befinner sig inom institutioner och i specifika sammanhang i interaktion ansikte-mot-ansikte, konstruerar flera lokala kamratkulturer. Vidare beskriver Bliding (2004) att syftet i dessa kamratkulturer är att det finns en gemensam strävan hos gruppens medlemmar att skapa en gemenskap och samhörighet med varandra, men att det i detta arbete blir nödvändigt med social differentiering och sortering.

4.1.3 Inne- och uteslutning

Wrethander (2015) poängterar att elevernas hela skoldagen, både lektionstid och fritidstid, består av ett ständigt pågående relationsarbete i barnens kamratkulturer. Detta relationsarbete

handlar om att barnen förankrar de relationer de redan har, och även försöker skapa nya. Wrethander (2015) menar vidare att de centrala inslagen i detta arbete är inne och uteslutning, vilket exempelvis kan innebära att två barn som arbetar med att styrka sin relation till varandra väljer att både omedvetet och medvetet utesluta andra barn för att skydda det pågående relationsarbetet. Wrethander (2015) betonar att uteslutningen ibland är nödvändig för att skapa gemenskap och kan ses som en konsekvens som är helt vardaglig och naturlig i det inneslutande arbetet.

4.1.3.1 Tillträdesstrategier

Tillträdesstrategier är metoder barn använder sig av för att få bli en del av en pågående interaktion. Tellgren (2004) har översatt de strategier som Corsaros (1979) identifierade.

- 1. Non-verbal entry** – Icke – verbal entré – att träda in i ett område nära de händelser eller episoder som pågår utan att säga något. Att själv placera sig inom området utan att säga något.
- 2. Producing variant of ongoing behaviour** – Att producera en variant av pågående handling: att träda in i ett område där episoder pågår och (verbalt eller icke verbalt) skapa något som liknar det beteende eller den handling som pågår.
- 3. Disruptive entry** – Avbrytande, störande entré: att träda in i ett område där episoder pågår och (verbalt eller icke verbalt) fysiskt avbryta eller störa en pågående aktivitet.
- 4. Encirclement** – Omringande av område: att fysiskt omringa eller cirkla kring ett område där episoder pågår utan verbal markering.
- 5. Making claim on area or object** – Att verbalt göra anspråk på området eller något föremål: att träda in i området där episoder pågår och verbalt gör anspråk på området eller ett objekt.
- 6. Request for access** – Fråga om tillträde: att träda in i området där episoder pågår och verbalt fråga om lov att få vara med.
- 7. Questioning participants** – Att fråga en deltagare: att träda in i området där episoder pågår och fråga någon deltagare om pågående aktivitet.
- 8. Reference to adult authority** – Att referera till vuxnas auktoritet: att träda in i området där episoder pågår och producera verbal referens till vuxnas auktoritet eller regler vad gäller tillträde till lekområdet.
- 9. Offering of object** – Att erbjuda en sak: att träda in i området där episoder pågår och (verbalt eller icke-verbalt) ge bort ett objekt (en leksak eller present) till någon eller några av deltagarna.
- 10. Greeting** – Hälsning: att träda in i området där episoder pågår och verbalt hälsa på en eller fler deltagare.
- 11. Reference to affiliation** – refererar till vänskap eller medlemskap: att träda in i området där episoder pågår och referera verbalt till medlemskap eller vänskap med en eller fler deltagare.
- 12. Aid from non-participant** – Hjälp från en ickedeltagare: verbalt fråga om stöd eller hjälp att erhålla tillträde från ickedeltagare till området där episoder pågår.
- 13. Accepting invitation** – accepterar inbjudan: att träda inom området där episoder pågår för att acceptera en inbjudan från en eller flera av deltagarna.
- 14. Suggest other activity** – Föreslår andra aktiviteter: att träda in i området där episoder pågår och fråga en eller fler deltagare om att vara med i någon annan aktivitet.
- 15. Reference to individual characteristics** – Att referera till individuella kännetecken: att träda in i området där episoder pågår och producera verbal referens till individuella kännetecken av en eller fler deltagare.

FIGUR 1 Tellgren (2004, ss. 79-80)

I sin studie identifierade Tellgren (2004) ytterligare två tillträdesstrategier, *den iakttagande strategin* och *det förmildrade anspråkets strategi*. Den iakttagande strategin innebär att barnet först skapar sig en överblick över situationen för att hitta en första strategi för att få tillträde till leken. Det förmildrade anspråkets strategi innebär att barnet skaffar tillträde på ett sätt som är mer undfallande och där det inte gör ett direkt anspråk på att få tillträde till gruppen. Detta sker exempelvis genom att be om att få vara med “bara en gång” eller att bara sitta med och observera en stund.

5 Design och metod

I detta kapitel redovisas studiens tillvägagångssätt, val av metod, urval av deltagare, genomförande och hur datainsamlingen bearbetats och analyserats. Här beskrivs också de etiska överväganden som gjorts och studiens tillförlitlighet motiveras.

5.1 Kvalitativ metod

Kvalitativ metod är lämplig att använda när man eftersträvar att få en djupare förståelse för företeelsen man studerar och en helhetssyn på sammanhang och sociala processer. Med kvalitativ metod kan även respondentens egen upplevelse och förståelse belysas (Bjørndal, 2005). Eftersom studiens syfte är att bidra med kunskap om hur inne- och uteslutning sker i digital lek och inte bara inhämta data om och hur ofta detta händer, lämpar det sig att använda kvalitativ metod. Kvantitativa data enligt Ahrne och Svensson (2015) är siffror och statistiskt material, data som oftast mäter något, såsom ålder, längd eller antal. Studiens deltagarantal är också en orsak till att använda sig av en kvalitativ metod, då vår studie utfördes på två fritidshem med ett begränsat antal elever. En kvantitativ metod hade varit mer lämplig om vi hade studerat fler undersökningsenheter med en större mängd deltagare, och använt oss av en annan form av datainhämtning, exempelvis enkäter. Bjørndal (2005) beskriver den kvalitativa metoden som en flexibel metod, när man fått ökade insikter och information kring det man studerar har observatören möjlighet att ändra upplägg och utformning av studien. Detta innebär att man också kan ha en ökad flexibilitet mot den enskilda undersökningsenheten. Eftersom förutsättningarna på de två enheterna i vår studie var olika, då eleverna bland annat var i skilda åldrar och även hade olika tillgång och möjlighet till digital lek, lämpade sig därför en kvalitativ metod bättre än en kvantitativ. Då vi är intresserade av att undersöka hur inneslutning och uteslutning sker i digital lek på de valda observationsenheterna, valde vi att använda oss av en kvalitativ metod och den etnografiska ansatsen som inspiration.

5.1.1 Etnografisk ansats

Med en etnografisk ansats försöker forskaren skapa sig förståelse för människors sätt att lära och leva. Detta sker bland annat genom observationer av hur människor agerar och hur de uttrycker sig (Kullberg, 2014). I en etnografisk studie eftersöker man den andra människans perspektiv och upplevelse av tillvaron, och att kunna besöka miljön den människan vistas i bidrar till den ökade förståelsen (Lalander, 2015). Etnografins vetenskapliga redskap utgörs därför av “direkt observation” av människans agerande och uttryckssätt i deras naturliga miljö, där forskaren själv har olika grader av aktivt deltagande (Kullberg, 2014). I denna studie har vi som tidigare nämnts inspirerats av en etnografisk ansats då studien genomfördes på studieförfattarnas egna arbetsplatser. På så sätt hade eleverna som studerades redan etablerade

relationer till studieförfattarna i varierande grad. Då eleverna redan är vana vid att studieförfattarna är en del av deras vardag på fritidshemmet, kommer det som Bjørndal (2005) kallar för vardagssamtalet tydligare fram. Detta ger eleverna en större frihet till att uttrycka hur de upplever situationen som undersöks. Bjørndal (2005) poängterar att en kvantitativ metod kan skapa en selektivitet och distans från forskarens sida, vilket inte var önskvärt i denna studie.

5.1.2 Observation

Observation är en kvalitativ metod där forskaren vill iaktta händelser och situationer i de miljöer som de observerade befinner sig i (Lalander, 2015). Bjørndal (2005) beskriver två olika former för observation; *observation av första ordningen* och *observation av andra ordningen*. Bjørndahl (2005) beskriver observation av första ordningen som en metod som låter observatören vara neutral i den studerade situationen och har själva observationen som sin primära uppgift. I observation av den andra ordningen är observatören själv aktiv och delaktig i den studerade aktiviteten och observationen är sekundär. (Bjørndal, 2005)

I vår studie beslutade vi att observatören skulle ha en icke deltagande roll för att få en utanifrån blick och för att i största möjliga grad inte påverka situationer och händelser, alltså det som Bjørndal (2005) beskriver som *observation av första ordningen*. Men som Bjørndal (2005) vidare beskriver så kan det vara svårt att inte bli aktiv deltagare när man gör observationer i sin egen arbetsmiljö, och vi fann oss ofta i en position i ett mellanläge mellan den första och andra ordningen. Vidare beskriver Bjørndal (2005,) att observationen kan ha en låg eller hög grad av struktur, där den låga graden kan bidra med öppenhet och underlätta förståelse av mer komplexa processer. En hög grad av struktur, menar Bjørndal (2005) är mer fokuserad och överskådlig och mindre tidskrävande, men kan innebära att man blir mindre öppen för att observera och se sammanhang. Då vi ville observera de olika inne- och uteslutningssituationerna i samspelet mellan eleverna, valde vi att ha en låg grad av struktur, då denna öppenhet skapar möjligheter att lägga märke till händelser och samspelssituationer man tidigare inte noterat.

Bjørndal (2005) beskriver observationens olika grader av öppenhet gentemot deltagarna i studien. Den höga graden av öppenhet innebär att man berättar för de deltagande vem som observerar och vad som kommer observeras. Den medelstora öppenheten innebär att man berättat om observationen, men delvis eller helt undanhållit syftet med den. En låg grad av öppenhet innebär att observatörens närvaro är dold och att de som observeras ej fått vetskap om att studien utförs. (Bjørndal 2005). I denna studie valde vi att ha en medelstor öppenhet då vi kunde behålla studiesyftet relativt dolt för deltagarna, men ändå ha frihet att anpassa det ordinarie aktivitetsschemat på fritidshemmet för att maximera observationstillfällena. Enligt Bjørndal (2005) och Lalander (2015) minskar då risken för att de observerade beter sig annorlunda på grund av observatörens närvaro.

5.2 Beskrivning av undersökningsgrupp/Urval

Observationerna har skett på två olika fritidshem, på olika skolor i en större stad i Sverige. Det ena fritidshemmet är för elever i årskurs 3, 8-9 år, och det är 67 inskrivna elever på detta fritidshemmet. Skolan har utrustat eleverna med varsin ipad och de flesta har egna mobiltelefoner. Dessa elever är mycket vana vid digitala verktyg, både för lek och praktiskt arbete. På detta fritidshem har vi några elever som i analog lek, av olika orsaker tillbringar mycket av tiden på fritids ensamma eller med en vuxen. Eleverna på detta fritidshemmet känner

observatören sen de gick i förskoleklass, alla elever har en relation i större eller mindre grad till observatören.

Det andra fritidshemmet är för elever i årskurs 2, 7-8 år, och det är 42 inskrivna elever. Eleverna har ej någon individuell surfplatta utan delar på 20 st som delas ut vid särskild anvisad ipad tid. Fritidseleverna är indelade i sex smågrupper med 7-8 elever i varje grupp. Dessa grupper har varje dag någon form av analog aktivitet tillsammans som till exempel utelek, fritidsgymnastik i gymnastiksalen, skapande aktivitet, lilla aktuellt (som är ett nyhetsprogram på SVT anpassat för barn och tar upp nutidsfrågor runt om i världen), spa, skogsutflykt, bild, konstruktion (byggande med lego, kaplastavar och mekano), bakning och fritidsråd. På eftermiddagarna får de elever som är kvar på fritidshemmet spela ipad. Vid några enstaka tillfällen har eleverna fått tillgång till ipads tidigare så att alla ska få möjlighet till digital lek och inte bara de elever som är kvar längst på eftermiddagarna. Ingen i fritidsgruppen har sin egen mobiltelefon, dock är alla elever familjära med digitala verktyg och digital lek, dels genom fritidsverksamheten och dels hemifrån, vilket framgår tydligt när eleverna samtalar med varandra. Eleverna på detta fritidshemmet känner observatören sedan höstterminens början dock har observatören arbetat på skolan under många år och träffat eleverna tidigare under olika sammanhang som till exempel i matsalen och på skolgården.

Eftersom studiens syfte är att öka kunskapen om hur inne- och uteslutning sker i den digitala leken lämpar det sig att observera på det fritidshem där man jobbar, på så sätt får vi lättare tillträde till fältet, som beskrivs av Lalander (2015) som att observatören kan vara i de studerades vardagsliv och miljöer, och få acceptans för detta.

5.3 Genomförande

Vi skickade först ut ett informationsblad om studiens innehåll till alla föräldrar som hade elever på de fritidshem som observationen skulle genomföras på. Vi skickade också ut en kort informationslogg på skolans digitala informationsplattform för respektive fritidshem. På informationsbladet stod studiens syfte beskrivet, under vilken tidsperiod studien pågick och hur studien skulle gå till, samt en plats för signatur om vårdnadshavarna samtycker till elevens deltagande i studien. Vi valde att ge ut informationen både digitalt och analogt för att nå ut till så många vårdnadshavare som möjligt. När samtycke inhämtats påbörjades observationerna av den digitala leken. Under observationerna gjordes ljudupptagningar och vi förde också loggbok med fältanteckningar.

5.4 Empiriskt material

Studieförfattarna gjorde fältobservationer under fem dagar i respektive fritidsverksamhet. Det empiriska materialet bestod av observationer där vi gjorde fältanteckningar och ljudupptagningar. I fältanteckningarna dokumenterades vilka elever som deltog i observationen, elevernas rörelser i rummet och elevernas kroppsspråk, mimik och gestaltning. I fältanteckningarna noterades också skisser och kartor över utrymmena eleverna befann sig i och tidpunkterna för händelserna.

Tabell 1. Fritidshemmet Eken

Observationst illfälle 1	Ljudupptagning	32 minuter	2 sidor fältanteckningar	Deltagare: A, B, C och D.
-----------------------------	----------------	------------	-----------------------------	------------------------------

Observationst illfälle 2	Ljudupptagning	22:13 minuter	3 sidor fältanteckningar	Deltagare: G, H och C
Observationst illfälle 3	Ljudupptagning	13:50 minuter	1,5 sidor fältanteckningar	Deltagare: J, K och L.
Observationst illfälle 4	Ljudupptagning	19:52 minuter	2 sidor fältanteckningar	Deltagare: E och F.
Summa: 4		Summa: 87 min 55 sek	Summa: 8,5 sidor fältanteckningar	12 deltagare

Tabell 2. Fritidshemmet Trollsländan

Observations tillfälle 5	Ljudupptagning	12:30 minuter	1 sidor fältanteckningar	Deltagare: A,B och C
Observations tillfälle 6	Ljudupptagning	15:32 minuter	1,5 sidor fältanteckningar	Deltagare: F, O, K, L, M och N
Observations tillfälle 7	Ljudupptagning	15:10 minuter	2 sidor fältanteckningar	Deltagare: D, E, F, G, H, J, K, S och T
Observations tillfälle 8	Ljudupptagning	10:36 minuter	2 sidor fältanteckningar	Deltagare: U och V
Summa: 4		Summa: 53 min och 48 sek	Summa: 6,5 sidor fältanteckningar	18 deltagare

5.5 Analysförfarande

Detta kapitel beskriver bearbetningen av det utvalda materialet och hur det analyserats samt studiens tillförlighet och generaliserbarhet. Vi går också igenom de etiska överväganden som följs i studien.

5.5.1 Bearbetning av material

När allt material samlats in sorterades och reducerades materialet. De utvalda ljudupptagningarna transkriberades och de fältanteckningar som gjorts i samband med observationen fördes ihop med de transkriberade ljudupptagningarna till en tabell. Tabellen innehåller också information om vilken/vilka aktörer som deltagit och beskriver de verbala och icke verbala handlingar som pågår.

5.5.2 Tematisk analys

Enligt Braun och Clarke (2006) är den tematiska analysen en metod som används för att identifiera, analysera och rapportera teman eller mönster i den insamlade datan. I denna studie har vi använt oss av en teoristyrd tematisk analys. Braun och Clarke (2006) beskriver att den teoristyrda tematiska analysen drivs av forskarens teoretiska eller analytiska intresse i ämnet

och att den därmed ger en något mindre rik beskrivning av den generella insamlade datan, utan istället en mer detaljerad analys av vissa aspekter av den insamlade datan. I detta fall har vi i vår analys bearbetat datan utifrån förbestämde teman och teori. Teman som framkom i vår studie var tillträdesstrategier, kommunikation, inne- och uteslutning och allianser i lek. Dessa teman grundar sig i Corsaros (1979) tillträdesstrategier till lek, inspiration från Blidings (2004) studie om inne och uteslutning, samt Dahls (2011) studier om allianser i lek. Vi valde gemensamt ut de observationstillfällena som bäst stämde överens med våra frågeställningar och teoretiska utgångspunkt. Fältanteckningar och ljudupptagningar från observationstillfället transkriberades till text och tydliggjordes i en tabell för ökad översikt. Tabellen innehåller data om vilka aktörer som är delaktiga och vilka verbala och icke verbala handlingar som utförs.

5.6 Studiens tillförlitlighet och generaliserbarhet

Ahrne och Svensson (2015) beskriver att ett sätt att bedöma tillförlitlighet i kvalitativ forskning är att diskutera studiens trovärdighet. Trovärdigheten i en studie kan enligt Ahrne och Svensson (2015) bland annat påvisas genom transparens. I denna studie har vi försökt att visa en öppenhet gällande metodval och forskningsprocess och hur vi nått fram till vårt resultat.

Studiens generaliserbarhet ökar enligt Ahrne och Svensson (2015) om man kan studera samma fenomen i olika miljöer. Vår ansats var att öka studiens generaliserbarhet genom att vi observerade elever i två olika miljöer; en privat och en kommunal fritidsverksamhet, med en olik demografisk population. Eftersom att studien dock utförts under en kort period på ett ändå relativt litet material, kan inte någon större generaliserbarhet etableras.

5.7 Etiska överväganden

I denna studie utgick vi ifrån Vetenskapsrådets (2017) fyra etiska krav; informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Utifrån *Informationskravet* informerade vi vår urvalsgrupp och deras vårdnadshavare angående vår studies syfte. Eleverna informerades muntligt i respektive fritidshem om att vi skulle utföra observationer veckan innan vi gjorde observationerna. Vi förklarade för eleverna att syftet med studien var att observera vad de gör i den digitala leken i fritidshemmet (Ipad tiden/skrämtiden). Vi meddelade också eleverna att det var frivilligt att delta, inga namn eller platser skulle nämnas i studien samt att de närsomhelst under observationen kunde välja att avbryta sitt deltagande utan några negativa konsekvenser. Utifrån *Samtyckeskravet* samlade vi in vårdnadshavarnas skriftliga samtycke, då eleverna är omyndiga. I enlighet med *Konfidentialitetskravet* har vi aidentifierat all information i det färdiga materialet som skulle kunna härledas till någon specifik person. När studien avslutats har all identifierbara rådata raderats. Slutligen gällande *Nyttjandekravet* kommer den insamlade datan endast användas i forskningssyfte i denna specifika studie. Enligt Svensson och Ahrnes rekommendationer (2015) diskuterades även de etiska frågorna gällande insamling av empiriska data tillsammans med handledaren för studien.

6 Resultat och analys

Syftet med studien var att genom observationer bidra med kunskap om hur inne- och uteslutning sker i digital lek. Vi har använt oss av följande frågeställningar: Hur kommunicerar eleverna med varandra i digital lek? På vilket sätt sker inneslutande och uteslutande i digital lek?, Vad karakteriserar elevers allianser i digital lek? I det här kapitlet kommer vi att redovisa vårt

resultat och analys. Inledningsvis presenteras fritidshemmet Eken. Därefter presenteras fritidshemmet Trollsländan. Efter varje observationstillfälle medföljer en analys huvudsakligen utifrån Corsaros (2018) och Blidings (2004) teoretiska perspektiv angående socialisation, tolkande reproduktion, kamratkulturer, inne-och uteslutning samt tillträdesstrategier.

Fritidshemmet “Eken”

Fritidshemmet Eken har ett begränsat antal iPads, vilket betyder att alla inskrivna elever inte kan använda iPaden samtidigt. Därför har fritidspedagogerna infört en lista som eleverna får skriva upp sig på för att skapa ett rättvist kösystem. Inomhusmiljön på fritidshemmet Eken har tre stora rum till sitt förfogande, där 2A:s och 2B:s klassrum blir fritidslokaler på eftermiddagen. Dessa två klassrum länkas samman av ett fritidsrum. 2 B:s klassrum har ett tillhörande gruppum. De elever som spelar iPad sitter i 2 A:s klassrum, för att eliminera konflikter mellan den digitala och analoga leken, då alla inte har möjlighet att spela samtidigt. Fritidshemmets Ekens iPads ligger alltid på bord 1 när eleverna kommer in efter sin utelek för att spela på iPad. Internet finns inte tillgängligt för eleverna men alla iPads har många populära spel, så kallade “appar”, som eleverna själva har röstat fram under ett fritidsråd.

Observationstillfälle 1- “Transgressiv lek “

I exemplet som följer kan man urskilja aktör E:s försök att få tillträde till aktör A, B, C och D:s spelallians samt aktör E och D:s alliansskapande utifrån en överträdande, motstånd (transgressive) lek.

Aktörerna A, B, C och D sitter redan i 2 A:s klassrum på bord 3, 4, 5 och 11 och spelar på varsin iPad (bilaga 2). Aktör E kommer in i klassrummet:

Tur	Aktör	Tal	Icke-verbal handling
1	E	Får jag spela iPad? Vart ligger de?	Tittar runt i rummet efter en iPad. Tar en iPad och går och sätter sig på bord 13.
2	E	Detta spelet gillar jag. Fiskspelet!	Visar upp sin iPad till bord 3,4 och 5.
3	C		Går fram till E och tittar över E:s axel.
4	E	Hur gör man egentligen? Hur gör jag? Kan någon visa mig hur jag	Lyfter upp sin iPad och visar den till de andra aktörerna i

		gör?	rummet.
5	E	Kan någon visa mig hur jag ska göra?	Reser sig upp och går fram till bord 1. Står och tittar på aktörerna A, B och C.
6	B	Ha? Jag vet inte vad du spelar... jag ska inte spela mer. A ska vi bygga med lego?	Tittar upp på E. Stänger igen sin ipad. Börjar resa på sig och tittar på A.
7	A	Ok. Jag dog ändå.	Reser sig upp. Lämnar tillbaka iPaden på bord 1 och går ut efter B.
8	C	Jag ska också dra.	Reser sig upp, lämnar tillbaka sin iPad på bord 1 och går ut efter B och A.
9	E		Sätter sig på bord 3.
10	D		Tittar upp från sin iPad. Reser sig från bord 11 och går och sätter sig på bord 4.
11	E	Vilket spel kör du?	Tittar på D:s iPad.
12	D	Jag kör " <i>maths to the rescue</i> ".	Tittar på sitt spel.
13	E	Jag vet det spelet. Det är jätteroligt. Åh, titta du vann.	Tittar på D.s iPad och pekar på skärmen.
14	D	Yes!!!	Tar upp båda armarna i luften.
15	D	Vad gör du?	Tittar på E:s iPad.
16	E	Jag spelar ett bokstavsspel. Varje gång jag vrider på ipaden flyttar sig alla färgerna.	Vrider på iPaden fram och tillbaka.
17	D	Men du ska inte göra så där, du ska göra så här.	Tar E:s iPad och börjar trycka på de olika tangenterna.
18	E	Man får spela som man vill. Det går att spela så här också. Jag gillar färgerna. Jag tycker att det är coolt.	Tar tillbaka sin iPad från D och fortsätter spelet.
19	D	Jag har aldrig sett någon spela så förut. Men det är coolt.	Tittar på sin egen ipad.

I det empiriska materialet iaktogs hur aktör E sökte aktörerna A, B, C och D:s uppmärksamhet genom att använda vad som Corsaro benämner som tillträdesstrategi, (Tellgren, 2004)

producing variant of ongoing behaviour (att producera en variant av pågående handling) för att ta del av pågående interaktion. E försökte upprepade gånger få de andra aktörernas uppmärksamhet, verbalt genom att fråga vad de spelade, presentera ett spel på iPaden och be om hjälp, och även icke-verbalt genom en *non-verbal entry* strategi (icke-verbal entre) genom att ställa sig framför aktörerna A, B och C utan att säga något (tur 2, 4 och 5). Som observationsexemplet ovan visar lämnade aktörerna A, B och C rummet. Det är inte helt otänkbart att anledningen var att utesluta E men det kan lika gärna handla om inneslutning i A, B, och C:s allians, då enligt Wrethander (2015) barns relationsarbete handlar både om att skapa nya kontakter och att behålla de befintliga, vilket kan leda till både inne- och uteslutning av andra aktörer. När aktörerna A, B, och C lämnade klassrummet satte sig aktör D bredvid aktör E (tur 6, 7, 8 och 10). De visade varandra vilka spel de spelade och aktör D påpekade att aktör E inte följer spelreglerna utan hittade på egna regler, för att kort därefter acceptera E:s sätt att spela och kommentera att det var "coolt" (tur 17 och 19). Detta exempel skulle kunna tolkas utifrån Corsaros (2017) teori *tolkande reproduktion*, där barn tillägnar sig information från vuxenvärlden (i det här fallet spelets regler) och skapar egna kamratkulturer samt bidrar till förändring och kulturell produktion tillsammans med andra (ett nytt sätt att spela bokstavsspelet). Interaktionen mellan E och D om hur spelet kan spelas kan också förstås genom begreppet *transgressive play* (tur 16 och 17). Enligt Marsh, Plowman, Yamada-Rice, Bishop & Scotts (2016) är detta en så kallad överträdande, motståndsslek, där regler inte följs utan där eleven hittar på egna regler och sätt att använda det digitala spelet på. Det är möjligt att denna allians mellan D och E skapades i frånvaro av andra aktörer eller på grund av ett gemensamt intresse (joint enterprise), enligt Dahl (2011) med stöd i Wengers teorier (1998), vilket i det här fallet var iPadspelen.

Ytterligare ett exempel på inkludering utifrån gemensamma intressen illustreras i observationstillfälle 2.

Observationstillfälle 2- "Uteslutning "

Exemplet nedan har till uppgift att visa hur uteslutning respektive inneslutning kan ske i digital lek. Aktörerna G, H och C har iPad tid och kommer in samtidigt i 2A:s klassrum. Aktör C sätter sig på bord 23, aktör G sätter sig på bord 17 och aktör H sätter sig på bord 18.

Tur	Aktör	Tal	Icke-verbal handling
1	G	Kolla, jag kör ett jätteroligt spel som heter <i>Maths of the rescue</i> , man ska rädda folk. Jag är i skogen.	Visar sin iPad till aktör H.
2	H	Coolt. Vänta, jag kan komma till dig, jag vet exakt var du är, jag kan komma till dig. Jag tror att vi är på samma level.	
3	G	Ja, gör det, du måste simma	Visar med fingret på H:s iPad vilken rutt i

		först.	spelet som H måste ta.
4	H	Hjälp, en haj! Den kommer att döda mig!	
5	C	Va, är det en haj?	Går upp från bord 23 och går fram till bord 18 och tittar på aktör H:s iPad.
6	H	Nej, det är inget viktigt som du behöver lägga dig i.	Gömmer sin iPad skärm med händerna.
7	C	Jag ska iallafall spela fish spelet.	Går tillbaka till sin plats på bord 23.
8	H	Hur spelar man det?	Reser sig upp och går fram med sin iPad till aktör C:s bord.
9	C	Ok, du ser du nu. Du måste hjälpa fiskarna från hajarna. Om du vill gå åt det hållet, trycker du på plus och om du vill gå åt andra hållet trycker du på minus.	Visar på aktör h.s iPad.
10	H	Får jag sitta bredvid dig?	Tittar på aktör C och börjar dra ut stolen vid bord 24.
11	C	Ja, gör det. Vi kan spela tillsammans.	
12	G		Flyttar från bord 17 till bord 21.
13	H	Men kan du sluta att flytta till oss hela tiden?	Tittar på aktör G som sitter på bord 21.
14	G	Men jag vill sitta bredvid er.	Vänder sig om mot aktör C och H.
15	C	Ja, men sluta att titta på vad vi gör och vi kommer inte att hjälpa dig.	Tittar på aktör G
16	G	Vad spelar ni för spel.	Sitter bakåtvänd på sin stol och tittar på aktör C och H.
17	H	Inget spel som du kan, ändå.	Tittar ner på sin iPad.
18	G	Men ni kan väl säga vilken level ni är på ändå?	
19	H	Men sluta, du behöver inte bry dig!!!	Gestikulerar med händerna.

Observationen ovan illustrerar inneslutning och uteslutning av olika aktörer i samband med digitala spel. Den aktör som samspelar och interagerar mest beroende på vilket spel som spelas eller ska spelas, blir inkluderad, varvid den andra aktören exkluderas, både verbalt och icke-verbalt. Detta kan jämföras med Dahl (2011) studie om att allianser skapas utifrån ett gemensamt intresse och digital kunskap vilket även kan leda till uteslutning av andra aktörer. Som vi ser i exemplet ovan verkar det som om aktör G och H först bildar en allians (tur 1-4). Aktör C blir verbalt exkluderad då aktör H menar att aktör C inte behöver veta vad G och H spelar, samt icke-verbalt genom att aktör H döljer sin iPadskärm så att C inte kan se vad H och G spelar (tur 5-7). Ovanstående process skulle, baserat på Blidings (2004) teorier om kamratkulturer kunna tolkas så att gruppens/alliansens strävan att skapa gemenskap och samhörighet kan resultera i social sortering och differentiering. Situationen ändras då aktör H ingår en allians med aktör C, vilket verkar resultera i att aktör G utesluts ur alliansen (tur 8-11). Utifrån Bliding (2004) skulle vi kunna tolka att detta beror på att aktör C har digital kunskap angående ett spel. Aktör G söker nytt tillträde genom att förflytta sig till bord 21 framför aktör H och C som sitter vid bord 23 och 24 (tur 12). Detta kan utifrån Corsaros (1979) tillträdesstrategier tolkas som ett försök till *non-verbal entry*. Aktör G försöker därefter interagera med aktör H och C, men blir avvisad av båda aktörerna (tur 13-19). Det empiriska materialet visar att det är aktör H som är mest bidragande till uteslutningsprocesserna i exemplet ovan, vilket kan bero på att aktör H vill stärka sin relation med G och C och därför både medvetet och omedvetet utesluter övriga deltagare från leken. Detta kan även liknas med Lago och Elvstrands (2019) forskning om sociala exkluderingar på fritidshem. De menar att det är i sociala samspelsprocesser och genom interaktioner med andra aktörer som eleverna erfar kamratskap och socialisering samt inneslutning.

Ett annat sätt att innesluta och utesluta uttrycks i nästa exempel.

Observationstillfälle 3-”Aktivitet “

I exemplet som presenteras nedan visas tre olika situationer, där allianser skapas utifrån intressen, uteslutning sker utifrån en inneslutningsprocess och lokala kamratkulturer bildas.

J och K sitter i 2A:s klassrum på bord 1 och 2 och spelar iPad. Aktör I kommer in i klassrummet för att fylla på sin vattenflaska från kranen.

Tur	Aktör	Tal	Icke-verbal handling
1	I	Varför sitter ni här?	Fyller på sin vattenflaska och dricker ur den.
2	K	Vi spelar iPad. Det är ju iPad tid idag. Vill du vara med?	Visar upp sin iPad för I.
3	I	Ja, men jag spelar fotboll. Då måste jag först gå och säga till dem att jag inte är med längre.	Går ut ur rummet.
4	J	Ok. gör det då. Skynda dig!	Ropar efter I som går ut genom dörren.

5	K	Ska vi sätta oss här bakom istället så att vi kan spela tillsammans?	Tittar på J och börjar resa på sig.
6	J	Ja. Ok.	Reser sig och byter plats till bord 3.
7	I	Hej, vad spelar ni för spel?	Kommer in genom dörren. Tar en iPad från bord 1 och sätter sig på bord 5.
8	K	Batteri Spelet. Det är ett spel som går ut på att samla batterier på olika ställen. Till exempel på den stora stenen. Vill du spela det här spelet med oss?	Visar sin iPad för I.
9	I	Ja, men hur gör du? Jag är inte så duktig på det här spelet.	Tittar på K.s iPad skärm på bord 4.
10	K	Ja men, du går runt banan och får vissa uppdrag från en karaktär som kallas <i>Mamma</i> . Jag kan läsa det första uppdraget: Uppdrag framtiden, ta reda på mer och samla 40 batterier. Sen går du och letar batterier, till exempel där bakom stenen och så klickar du på dem. Så där!	Visar I sin egen iPad och läser upp spelets uppdragsregler från skärmen. Visar I hur I ska göra för att samla in batterier.
11	I	Aha, nu fattar jag detta spelet. Jag var tvungen att kolla på dig för att se hur jag skulle göra. Åh nej, mamma är här så jag ska hem!!!	Tittar på aktör K och sedan ner på sin iPad. Kastar huvudet bakåt och stänger igen sin iPad.

I det här exemplet frågar aktör K om aktör I vill vara med (tur 2). Detta kan tolkas med att aktör I använder tillträdesstrategi *Accepting invitation* (acceptera inbjudan) utifrån Tellgren (2004) med stöd i Corsaros (1979) tillträdesstrategier. Denna nya inneslutande allians kan med stor sannolikhet också resultera i uteslutande då aktör I spelade fotboll med andra aktörer innan I av en händelse kom in i klassrummet och upptäckte att aktör K och J spelade iPad. Dahl (2011) menar att allianser är grupperingar utifrån gemensamma faktorer eller intressen. Aktör I:s agerande och reaktion kan tolkas utifrån Bildnings (2004) teori om kamratkulturer där barnen tar egna gemensamma beslut utifrån pågående relationsarbete. Exempelvis kan det vara så att aktör K, J och I följer Corsaros (2017) teori *tolkande reproduktion* genom att acceptera att en aktivitet och en allians avbryts av en annan bara de involverade aktörerna är införstådda (tur 3-6).

Ytterligare en intressant aspekt i observationen ovan är hur aktör I får hjälp av aktör K angående det digitala spelets regler och utövning (tur 9-11). En rimlig tolkning utifrån denna

kamratkulturella handling skulle kunna vara utifrån Corsaros (2017) teori om att barn utvecklar kamratkulturer då de befinner sig i miljöer utanför familjen en stor del av dagen och att denna kamratkulturella produktion ses som lika viktig som interaktionen barnen har med vuxna. Aktörerna I, K, och J samspelade och hjälpte varandra (tur 8-11). Vilket skulle kunna ses som ett exempel på de utmärkande drag som Dahl (2011) menar kännetecknar praktikgemenskaper och allianser. Detta kan även liknas vid Vygotskijs proximala utvecklingszon (2005), där aktör J lär av aktör K som uppenbarligen är mer familjär med spelet. Att eleverna stöttar varandra på olika sätt i den digitala leken genom att lära av varandra stämmer väl överens med det Holmberg et.al. (2019) sett i deras Nordplus-projekt.

Vi ska se hur digitala allianser under digital lek gestaltar sig i nästa exempel.

Observationstillfälle 4 - "Ny allians "

Observationen nedan åskådliggör hur en allians kan skapas i digital lek. Flera aktörer har suttit i 2A:s klassrum och spelat iPad på eftermiddagen. Samtliga aktörer har gått hem och kvar är aktör E och F. F sitter på bord 6 och E sitter på bord 17.

Tur	Aktör	Tal	Icke-verbal handling
1	E	F, du måste komma hit!	Vinkar till F att komma fram till E:s bord.
2	F	Coolt, vad är det?	Går fram till E:s bord och tittar på skärmen.
3	E	Ett spel som heter phonebooth.	
4	F	Wow vad häftigt	Hänger över E.s iPad.
5	E	Kolla på mig, jag har en tvilling, i have a twin, i have a twin.	Tittar på spegelbild i iPad spelet.
6	F	Kan du kolla på mig? Kan jag se på mig själv?	Hämtar sin iPad från bord 6 och går och sätter sig brevis E på bord 18.
7	E	Ok.Hur vill du ha dina ögon? Vilken färg?	Tar en bild på F med iPaden.
8	F	Eh, kolla hur det ser ut med gula eller lila?	Har lagt ner sin iPad på bordet framför sig och tittar på E:s iPad.
9	E		Filmar sina fingrar som flyttar fram och tillbaka.
10	F	E, när ska du hem?	
11	E		Svarar inte utan fortsätter att filma sina fingrar.

12	F	E, när ska du hem?	Tittar på E.
13	E	Vet inte!	
14	F	Ska vi fråga om jag får följa med dig hem så kan vi fortsätta spela detta spelet hemma?	
15	E	Ja, det kan vi!	
16	F	Jag tror din pappa kommer nu...	Tittar ut genom fönstret.

Som exemplet ovan visar skapas en allians mellan aktör F och aktör E. Det är inte orimligt att anta att denna allians skapades utifrån ett gemensamt digitalt lekintresse. Detta stöds av Corsaros (2017) teorier om kamratkulturer som bygger på rutiner, aktiviteter och värderingar som barn producerar och delar i interaktion med varandra. Detta kan liknas vid att F och E börjar interagera över ett digitalt spel (*phone booth*). Därpå ber F att få följa med E hem, där de ska fortsätta med det digitala spelet (tur 10-15). En annan rimlig tolkning kan vara utifrån Corsaros (2017) tolkande reproduktionsteori om språkets betydelse för att möjliggöra förståelse och deltagande i sociala, lokala och kulturella strukturer. Detta uttrycks i exemplet ovan då aktörerna E och F kommunicerar verbalt om att de inte vill bryta upp sin digitala allians bara för att det är dags att gå hem utan vill fortsätta leka fast i en annan miljö (tur 14 och 15).

Om man istället utgår från Dahls (2011) studie om allianser och praktikgemenskaper, där hon tar stöd i Wengers (1998) sociala teori om lärande skulle observationen kunna tolkas som om denna nybildade allians bygger på ett gemensamt intresse, men också digital kompetens som kommer från digitala erfarenheter, vilket i detta fallet skulle kunna betyda att aktör E har en högre maktposition på grund av större erfarenhet av det digitala spelet samt möjlighet och kunskap att hitta spelet, vilket Dahl (2011) menar är utmärkande i digitala allianser.

Fritidshemmet Trollsländan

Skolan har utrustat eleverna på detta fritidshemmet med varsin ipad och de flesta har egna mobiltelefoner. Dessa elever är mycket vana vid digitala verktyg, både för lek och praktiskt arbete. I fritidshemmet ingår några elever som i analog lek, av olika orsaker tillbringar mycket av tiden på fritids ensamma eller med en vuxen. Eleverna på detta fritidshemmet känner observatören sen de gick i förskoleklass, alla elever har en relation i större eller mindre grad till observatören.

Observationstillfälle 5 - "Roblox"

Två elever (A och B) sitter i 5As klassrum (bilaga 3, Trollsländan karta) ensamma och spelar Roblox, ett spel liknande Minecraft, där flera kan vara inne i samma värld samtidigt. Elev C kommer in i rummet och går bort till A och B och tittar.

Nedan använder vi förkortningen NPC, None-player character, en inprogrammerad figur i spel som man på olika sätt kan interagera med.

Tur	Aktör	Tal	Icke-verbal handling
1	C	Kan jag komma in på erat spel?	Loggar in sig på Roblox
2	A	Ja, det är den här.	Visar och pekar på Cs dator
3	B	Vi håller på med bin, vi ska göra honung som vi ska sälja till han som står i huset här.	Håller fram sin skärm för C och springer med sin karaktär fram till huset där "köpmannen" står. (en npc)
4	B	Nu ska jag mucka gräl med honom.	Hoppar upp och ned på NPC och springer runt den med sin karaktär. Smilar
5	C	Vad är mucka?	Tittar på B och Bs skärm
6	B	När jag gör som jag gör nu, bråkar med honom för att han ska bli arg och bråka tillbaka.	Fortsätter hoppa på och framför NPC
7	B C	B - Han blir ju inte arg, vilket tålamod	B och C skrattar
8	A	Vi behöver mera pollen	
9	C	Jag kan samla det	Springer med sin karaktär ut av huset och mot några buskar och blommor.
10	A	Ok, vi behöver tio stycken. Samla dem så fixar jag med bin så länge	Springer med sin karaktär till en annan del av platsen de är på i spelet
11	C	Är det dessa jag ska samla?	Visar skärmen för A och pekar.
12	A	Japp, det är det, samla dem	Lutar sig över och tittar på C s skärm
13	B	Jag står här och gör lite parkour medan jag väntar	Hoppar fram och tillbaka inne i huset där NPC står.

I det här fallet ser vi att eleven försöker komma med i den digitala leken på olika sätt. Det vi ser aktör C göra, liknar två olika strategier beskrivna av Corsaro (1979). Dels använder eleven sig av den strategin som Corsaro (1979) benämner *Producing variant of ongoing behaviour*, men också strategin *Questioning participants*. I Tur 1 ställer aktör C dels en verbal fråga om hen får lov att delta, men startar också spelet på sin iPad medan hen inväntar svar. Informationen som aktör A och B ger till C är både muntlig och visuell, de visar aktör C på sina egna iPads vad som skall hända, samtidigt som de ger en kort verbal instruktion (tur 3). Vi kan också se att aktör C använder sin iPad som visuellt stöd för att fråga en fråga (tur 11). Vid ett tillfälle frågar aktör C vad uttrycket "mucka gräl" betyder (tur 5) varpå elev B både muntligt och visuellt förklarar vad begreppet betyder. Det är inte orimligt att anta att aktör C skulle kunna befinna sig i det som Corsaro (2018) beskriver som en trygg arena, skapad av de vanemässiga och

vardagliga rutinerna där barnet kan inhämta sociokulturell kunskap och känna grupptillhörighet. Vad vi anser särskilt intressant med denna interaktion är att aktör C, vilket vi noterat i vår etnografiska ansats, vanligtvis nekas tillträde till analog lek men nu utan några problem blir innesluten i den digitala leken och att aktör A och B på en gång ger en snabb förklaring till vad uppdraget i spelet är. Dessutom skapas snabbt en allians mellan aktör A och C som samarbetar för att komma framåt i spelet, där aktör B fortfarande deltar men också börjar utforska spelet på andra sätt.

Observationstillfälle 6 - "Ett försök"

Sex elever är i 3C's klassrum, F, O, K, L, M och N. Aktör F sitter på sin egen plats längst fram i klassrummet, fyra sitter i soffan längst bak i klassrummet (K,L,M och N). F tittar på SVT Play barnkanalen, en serie, medan K,L,M och N tittar på Pokemon Go på Youtube. Aktör O står delvis bredvid F och småpratar men går också lite runt i klassrummet, dansar lite medan hen tittar på TikTok.

Tur	Aktör	Tal	Icke-verbal handling
1	O	Jag ska visa dig den här videon	Sätter sig på armstödet på soffan där K,L,M,N sitter. Närmast N.
2	K L	K- Wow, han fick en shiny L- Den har jag, men inte shiny	L tittar på Ks Ipad och videon K tittar på
3	M	Fick han den i ett 2 km ägg?	Vänder sig från Ns skärm till Ks skärm och tittar
4	O	Har du sett den här N?	Sätter på videon på sin telefon, sträcker den ut framför N och skrattar.
5	N	Mhm, ja den är ganska rolig	Tittar upp från sin Ipad en liten stund, tittar ned igen
6	N	Vilken shiny fick han L?	Lutar sig mot K, L och M och tittar på Ks Ipad
7	L	Åå jävlar, titta vad han gör!	L har tagit fram en video där någon gör vad tycks va häftiga grejer
8	K M	Woow	Tittar på Ls Ipad,
9	O	Den här är ännu roligare, den måste ni se!	Reser sig från soffarmstödet, ställer sig mitt framför soffan och letar fram en annan video på sin telefon. Skrattar glatt
10	N		Tittar på Ls Ipad
11	O	Denna va det ja, den e så bra.	Går närmare K,L,M,N. Sträcker

			fram telefonen med skärmen mot dem. Skrattar
12	N	Men O, du ska inte kolla på din mobil just nuu..	Tittar på O medan den säger det med en glad men lite irriterad röst. Reser sig upp från soffan och går till sin väska i klassrummet
13	K L M		Fortsätter titta på Ls Ipad och video
14	O		Går lite undan och gör dansrörelser efter en video på sin telefon
15	M	Ska vi gå ut och göra egna filmer?	Tittar på K och L med en glad och exalterad min
16	L	Ja det gör vi	K,L,M reser sig och går från soffan och lämnar klassrummet medan de börjar diskutera hur och vad de ska filma.
17	O	Ska jag visa mitt TikTok konto N. Här är mitt konto, jag ska visa dig denna först..	Går fram till N som står vid sin bänk i klassrummet. Glad och lite intensiv
18	O		Lutar sig fram bredvid N och visar det som är på telefonen
19	N		Tittar upp från sin Ipad, tittar på telefonen till O och ler lite. Packar ihop sin ipad och lägger den i sin väska.
20	N	Jag går hem nu, vi ses i morgon. Ses O.	Tar sin väska, ler till O, lämnar klassrummet
21	O	Ja den e bra, den kommer jag ihåg.. Neh, den där gillar jag inte, den e dålig! Jaa, den.. Den måste jag göra om.	Kollar på TikTok medan den dansar och sjunger. Efter tre minuter kommer O fram till en läraren.
22	O	Denna har jag gjort	Visar läraren en egengjord TikTok video
23	Läraren	Skrattar. Den va rolig, plötsligt kom det en tröja flygande. Har du gjort den själv?	Tittar på TikTok som O gjort och blir glad, ler.
24	O	Ja det har jag. Skrattar	Går till F som O från början stod bredvid
25	O	Vad tittar du på?	Sätter sig på stolen bredvid F
26	F	På Fixarmästerna, ska vi titta tillsammans?	Sätter Ipaden på mitten av bänken så båda kan se.

I situationen ovan kan vi se att aktör O om och om igen försöker få tillträde till kamratgruppen men inte riktigt lyckas. Framförallt är det aktör N som aktör O försöker att få kontakt med och tillträde till gruppen. Som exemplet ovan visar, liknar det aktör O har som strategi för tillträde det Corsaro (1979) kallar för *Disruptive entry*, där aktör O försöker komma in i en redan pågående aktivitet genom att verbalt avbryta eller störa (tur 4, tur 9, tur 17). Aktör O försöker hela tiden få de andra barnen att sluta titta på det de gör och istället titta på hans filmer, medan de andra inte svarar på hans förslag och stundtals tycks ignorera hans försök till kontakt. Det verkar även som om aktör Os strategi tillslut bryter upp den pågående lekgruppen/aktiviteten som dock omgående delvis ombildas då aktör M använder sig av en strategi vi ser liknar det Corsaro kallar *suggest other activity* (tur 15). Aktör M föreslår till aktörerna K och L att de skall byta aktivitet, att gå ut och göra egna filmer, vilket aktörerna K och L snabbt accepterar. I denna situation lämnas dock aktör N utanför, kanske för att aktör N är den aktör O försökt skapa mest kontakt med under aktiviteten. En rimlig tolkning är att anta att det aktör M gör i tur 15 stämmer överens med det Wrethander (2015) belyser; att barn som vill styrka sin relation och skapa gemenskap ibland både omedvetet och medvetet utesluter andra barn. Både Corsaro (2018) och Bliding (2004) poängterar att kamratkulturer ständigt är i förändring och ombildning. Efter att aktör O igen försökt att skapa en interaktion med aktör N (tur 17-20) verkar det också som att aktör N väljer att gå hem istället för att stanna kvar och interagera med aktör O. Efter en rad misslyckade försök att få kontakt med övriga elever, söker sedan aktör O kontakt med läraren som bekräftar och berömmar hen för den filmen hen har gjort. Direkt efter denna interaktion kan vi se att aktör O byter strategi för tillträde och tycks använda sig av det som Corsaro (1979) kallar *Questioning participants* (tur 25). Detta verkar fungera bättre för aktör O då F därpå direkt förklarar vad som pågår och därefter verbalt och fysiskt ger aktör O tillträde till leken genom att fråga "Ska vi titta tillsammans?" och vrider sin iPad så att aktör O kan se.

Observationstillfälle 7 - "I soffan på fritids"

På fritidshemmet, i fritidsrummet finns en soffa, med plats för åtta personer, i form av ett L. Efter mellanmålet som denna dag serverades ute på gården är det Ipad-tid. Eleverna får välja om de vill ha Ipad-tid eller inte och med vissa restriktioner får eleverna fritt välja vad de gör, spela spel, titta på Youtube, göra egna filmer eller annat. De får också välja själv med vem och vart de vill vara. Tillgängligt för eleverna är fritidsrummet, sex klassrum (fyra är deras egna och två är femmornas som ligger bredvid fritidsrummet, i klassrummen finns också grupprum). Dessutom finns ytterligare några små "gömda" utrymmen, som vid kapprummet och under trappan (bilaga 3). I början satte det sig 2 elever i soffan, aktör D och E.

Tur	Aktör	Tal	Icke-verbal handling
1	G		Går till soffan, bakom. Tittar på Ds ipad
2	D		Tittar upp och på G. Tittar ned på sin Ipad igen.
3	G		Klättrar över soffryggen och sätter sig bredvid D samtidigt som den tittar Ds ipad.

4	D		Tittar på Gs ipad och sen tillbaka på sin.
5	K		Kommer in i rummet, går bakom soffan. Tittar på D och Gs ipad, går vidare runt soffan och ser vad E gör. Sätter sig bredvid E.
6	K	Du vet att det har kommit en ny episod av den?	Tittar på E
7	E	Har det?	Överraskad. Börjar trycka och bläddra på sidan.
8	K	Du måste trycka på 2020	Pekar på Es Ipad och visar vart
9	E	Ahh, där under.	Trycker och sätter i gång den nya episoden på serien. Glad
10	H		Kommer in i rummet, överblickar rummet, går till soffan. Tittar vad D och G gör, går till E och K, tittar på Es Ipad. Tar en stol och sätter sig bak soffan, tittar på Es ipad.
11	H	Är det den sista episoden?	
12	E	Ja	
13	E K H		Tittar på serien tillsammans
14	J F		Kommer in i rummet, går till soffan. Där G och D sitter.
15	F	Vad spelar ni?	Tittar på D och Gs skärm, sätter sig i soffan bredvid G. Startar upp samma spel på sin Ipad.
16	J	Hur har du kommit så lång?	Står bakom soffan och tittar på Gs Ipad
17	G	Jag har köpt den andra motorcykeln, den har bättre fart och loopar lättare.	
18	F	Ja, den är mycket bättre än den man startar med.	Visar på sin Ipad vad den har för olika saker i spelet.
19	D		Reser sig från soffan och går iväg
20	J		Sätter sig i soffan där D precis satt och fortsätter titta på när G spelar
21	G	Den där är skitbra på levlet med snö. Åttan tror jag det är.	Tittar och pekar på Fs Ipad.
22	S T		Kommer in i rummet, går till soffan och sätter sig i hörnet tillsammans och startar ett spel på spelo.se

23	F	Jaa, det där spelet. När man kan se hur kära någon är.	Vänder sig mot S och T, tittar på deras Ipad. Ler
24	J		Reser sig och går bak soffan till S och T och tittar
25	J	Vem är jag kär i då?	Skrattar
26	S	Kanske i T	Skrattar
27	G	Testa då	Ler
28	T		Skrattar lite och skriver in sitt och Js namn och trycker på start
29	S	Hur mycket blev det?	Reser sig upp från golvet bakom soffan där hen håller på att bygga kulbana och ställer sig bredvid J bakom soffan och tittar på Ts Ipad
30	T	Det blev bara 46%, eller nästan halvvägs. Men typ 80 är bra, då är man ganska kär. Är det under 50 så är man bra kompisar men inte kär.	Förklarar med en "vetande" röst
31	J	Ja bra kompisar är vi ju	Ler

I denna situation kan vi se att kamratgruppen är väldigt dynamisk och att det hela tiden kommer och går olika aktörer. Vi kan se att många av aktörerna först ställer sig och iakttar situationen, vilket kan liknas vid det Tellgren (2004) beskriver som "den iakttagande strategin", där de först skaffar sig en överblick över situationen för att sedan välja strategi för tillträde (tur 1, 5, 14, 22). En aktör går bara rätt in och sätter sig, vilket kan tolkas som den tillträdesstrategi Corsaro (1979) kallar för "Non-verbal entry" (tur 1-4), men de flesta övriga aktörerna tycks sedan använda sig av det Corsaro (1979) kallar *Questioning participants* (tur 6, tur 11, tur 15, tur 16 och tur 29), där de ställer frågor om den pågående aktiviteten. Det ett flertal av aktörerna verkar göra här är att välja aktivitet framför vilken relation de har till den eller de de väljer att sätta sig bredvid. Många av aktörerna som deltar i samma aktiviteter under denna observationen deltar ofta inte i samma aktiviteter i analog lek. Utifrån detta kan man tolka det som att de genom den digitala leken hittar gemensamma intressen och på så sätt skapas nya kamratkulturer och gruppkonstellationer som kanske annars inte hade skapats. Hur dynamisk en gruppkonstellation kan vara och hur lätt det kan vara att få tillträde till en aktivitet är tur 23 till 31 ett bra exempel på. Här kan vi se att aktörerna S och T kommer in i rummet samtidigt och sätter sig tillsammans i soffan. De startar upp spelet de vill spela varpå aktör J blir innesluten i aktiviteten vid att visa sitt intresse för spelet, på ett positivt verbalt och gestikulerande sätt. Det är tydligt att aktör Q som sitter på golvet bakom soffan och bygger kulbana har lyssnat på vad aktörerna S, T och J gör, och att hen också dels har erfarenhet av spelet då hen träder in i aktiviteten genom att ställa sin fråga. Aktör J pausar här sin nuvarande digitala lek för att vara med i den nya, medan aktör Q pausar sin analoga lek för att träda in i den digitala med aktörerna S, T och J.

Observationstillfälle 8 - "Orättvisan"

Många elever har gått hem på eftermiddagen, två kvar i fritidsrummet. I soffan sitter U med sin Ipad, V står vid bordet på andra sidan av rummet och dansar och tittar på TikTok på fritids

telefonen. (Under spel/Ipad tid får i nuläget eleverna inte använda sina telefoner, bara fritids datorerna eller sina Ipads)

Tur	Aktör	Tal	Icke-verbal handling
1	U	Det är orättvist att V får spela det hen vill spela, medan....	Tydligt upprörd/missnöjd
2	V	Jag spelar inte, jag kollar på TikTok.	Ganska hög röst, avbryter U. Kommer till Vs sida av rummet. Ett litet skratt/leende på slutet.
3	V	Det är inget spel det är en app.	Konstaterande
4	U	Aa, men alla andra spel är ju också appar.	Påstående/fakta röst
5	V	Neh, dom är ett spel	Lägre röst, går tillbaka till bordet på andra sidan av rummet.
6	V	TikTok är också ett spel.	Påstående röst
7	U	Jag sitter inte och spelar ens	
8	V	Men det är ett sorts spel	Lite mindre påstående och lägre röst.
9	U	Ja, en sorts spel men inte som ett vanligt spel. Jag har frågat "lärare A" om att få använda den till TikTok, och den sa ja	
10		Båda elever fortsätter med sitt en liten stund, 3 minuter utan att säga något.	
11	V	Det är mycket dålig reklam på TikTok	
12	U	Ja det är det, som gör att jag måste vänta länge och stör i dansen. Kan inte ens hoppa över den, som den här.	Står och tittar på telefonen, vänder sig mot V.
13	V		Reser sig från soffan. Lämnar sin Ipad och går bort till U.
14	V	Ja precis, titta på den <i>personen</i> . Måste alla <i>personer</i> tycka om den där då eller?	Upprörd röst, visar att hen inte tycker om reklamen.
15	V	Neh, jag tycker inte om såna grejer eller. Och det är så många reklamer som är som denna. Att <i>personer</i> ska se ut som hen i reklamen. De vill bara sälja grejer och tjäna pengar.	Tittar på reklamen och visar lite med kroppsspråket att hen inte heller tycker om den
16	U	Ja, eller hur	

17	V	Ska vi titta på denna TikTok`en?	Tittar frågande på U
18	U	Ja, den eller den du tittade på förut kanske?	
19	V	Denna?	Scrollar tillbaka och sätter på den

I detta exempel visas att konflikter kan skapas när elever inte har tillgång till samma digitala verktyg eller ges olika förutsättningar för det digitala användandet. Aktör U uttrycker att hen tycker att situationen är orättvis och argumenterar för sin sak under lång tid (tur 1-9). Man kan se att aktör U i början av interaktionen vänder sig till läraren i något som liknar en blandning av det Corsaro (1979) beskriver som *Aid from non-participant*, att söka hjälp av en utomstående för att få tillträde, men också *Reference to adult authority* där hen även rådfrågar lärarens åsikt kring vilka regler som egentligen gäller i situationen (tur 1-9) i något som vi tolkar som en strävan att få tillträde till aktiviteten. Aktörerna U och V debatterar även innebörden i vad “spel” och “appar” egentligen är för något. Till sist lutar sig aktör V också mot vuxenauktoriteten när hen förklarar att hen fått lov av en annan lärare att använda telefonen på det sättet (tur 9), men verkar också ha fått en förståelse för att aktör U upplever situationen som orättvis. Aktörerna kommer till sist inte längre i sin diskussion utan tar sedan en paus. Efter en liten stund initierar aktör U kontakt med aktör V igen genom en annan strategi, hen gör ett uttalande om att hen tycker att det är mycket reklam på TikTok. Aktör U bekräftar genast detta och de börjar prata om hur de ogillar den rollen som *personen* spelar i reklamen. Aktör U blir sedan inbjuden av aktör V att titta tillsammans på TikTok videos, vilket aktör U accepterar. Corsaro (1979) beskriver *accepting invitation* som en strategi för inneslutning i kamratkulturer och det liknar det som vi ser utspelas sig allra sist i denna interaktion.

7 Diskussion

I kapitlet som följer diskuteras studiens resultat och metod utifrån de teoretiska utgångspunkter som studiens analys baseras på. Vi diskuterar även metodval och eventuella konsekvenser därav. Kapitlet klarlägger även utifrån syfte och frågeställningar vilka slutsatser studien bidrog till och vilka implikationer i den pedagogiska verksamheten som uppstod. Vi avslutar med att föreslå teman för ytterligare forskning som skulle kunna bidra med fördjupade kunskaper i ämnet.

7.1 Resultatdiskussion

Studiens övergripande syfte var att observera elevers digitala lek i fritidshemmet för att kunna bidra med kunskap om hur inne- och uteslutning sker i digital lek. Vi har därför observerat elever i vår befintliga verksamhet för att kunna svara på studiens frågeställningar som var: 1) Hur kommunicerar eleverna med varandra i digital lek, 2) På vilket sätt sker inneslutande och uteslutande i digital lek, 3) Vad karakteriserar elevers allianser i digital lek? Dessa frågor ville vi besvara genom att observera barns digitala lek på två fritidshem och i förra kapitlet presenteras vår analys. I detta stycke vill vi diskutera dess resultat och vad vi ser som svaren på våra frågeställningar.

7.1.1 Hur kommunicerar eleverna med varandra i digital lek?

I vår studie finns det många empiriska exempel (se exempel: 3, 5, 6, 7) där eleverna samarbetar och löser problem i den digitala leken. Utmärkande var att eleverna använde både verbal, icke-verbal och visuell kommunikation som kroppsspråk, gester, mimik, symboler, färger, former och texter för att skapa multimodal mening i och om digital lek (digital och visual literacy). Detta är överensstämmande med tidigare studier som visat (Bennerstedts, 2013; Kjällanders, 2011; Dahl, 2011; Corsaros, 2005; Blidings, 2004 och Livingstone och Haddons, 2009) hur digital literacy stödjer barns kommunikation, problemlösning och samarbetsförmåga. På så sätt förstår vi att det är viktigt för eleverna att utveckla sin digitala och visuella literacy för att bli inkluderade i den digitala gemenskapen, då den verbala kommunikationen utgör en liten del av barns sociala relationer och en är del av deras samtida kultur. Detta styrks även av Corsaro (2018) som menar att den nya generationens digitala verktyg och lek är en del av deras kultur. Kroppsspråk, mimik, egenskaper och oskrivna regler utgör den största delen i digital lek, vilket kan urskiljas i elevernas försök att få tillträde till de olika digitala lekallianserna (se exempel: 1, 2, 5, 6, 7). Dessa *tillträdesstrategier* förklaras mer ingående i nästa del (7.1.2). Det blev uppenbart att film, musik, internet och reklam är en del av elevernas dagliga kommunikation. Utifrån tidigare forskning kan vårt resultat knyta an till hur den digitala leken sker *peer-to-peer teaching*, där eleverna lär av varandra utifrån Vygotskijs proximala utvecklingszon (2005).

7.1.2 På vilket sätt sker inneslutande och uteslutande i digital lek?

Vi har iakttagit att inneslutande och uteslutande i digital lek kan ske på olika sätt utifrån Corsaros (1979) beskrivningar om tillträdesstrategier som beskrivs i teorikapitlet. Detta är en metod som barn ofta använder sig av för att bli en del av en pågående interaktion. Olika tillträdesstrategier för att få åtkomst till digitala lekallianser uttrycks i studiens resultat som: *producing variant of ongoing behaviour, non-verbal entry, accepting invitation, questioning participants, disruptive entry, suggest other activity, aid from non participant, reference to adult authority* samt Tellgrens (2004) strategiidentifiering: *den iakttagande strategin*. Som våra exempel visar kan eleverna bryta upp aktiviteten genom att lämna den och kanske till och med lämna rummet (se exempel: 1, 6). Detta kan kopplas till Wrethanders (2015) forskning om att barns relationsarbete både handlar om att skapa nya kontakter och att behålla de befintliga, vilket kan leda till både inne- och uteslutning av andra aktörer. Resultatet från observationerna belyser olika sätt för elever att innesluta och utesluta andra i den digitala leken. Det kan uttryckas verbalt genom att eleverna säger att hen inte får vara med och icke-verbalt som till exempel att dölja sin iPadskärm, ignorera aktören eller placera sig grupp- eller parvis i rummet (se exempel: 2, 6).

I den digitala leken verkar, utifrån vårt resultat, eleverna innesluta och utesluta varandra utifrån digital kunskap och inte bara efter personligt tyckande, vilket också Bliding (2004) och Lago & Elvstrands (2019) sett i sina studier. I vår studies analys påvisas detta vid flera tillfällen, bland annat när en aktör avbryter sin fotbollsaktivitet och dess allians för att byta till en digital aktivitet och därpå ingå i en helt ny allians (se exempel: 3).

I den digitala leken är det påvisbart att elever hittar gemensamma intressen och skapar nya kamratkulturer och gruppkonstellationer där många som deltar i samma aktiviteter under digital lek, vanligtvis inte umgås i analog lek. En annan iakttagelse var att inne- och uteslutning i digital lek sker lika mycket utifrån verbal som icke-verbal kommunikation och att inneslutning i digital lek likaväl kan ske utifrån det digitala innehållet som till exempel spel och appar, men också

hur eleverna kritiskt granskar digital lek och information (se exempel: 2, 4, 5, 8). Detta är en viktig upptäckt att i takt med ökad digitalisering utvecklas även elevernas kritiska förhållningssätt till digitalisering och media. Skolverket (2017) belyser att undervisningen ska hjälpa eleverna att utifrån ett växande digitaliserat och därför informativt samhälle, utveckla en källkritisk inställning och att förstå digitaliseringens påverkan på samhället. Både utifrån ett individuellt, samhällsligt och framtidsperspektiv.

7.1.3 Vad karakteriserar elevers allianser i digital lek?

Vi kunde se i vårt resultat att allianser i digital lek bygger på ett gemensamt digitalt lekintresse där eleverna tillsammans utifrån aktiviteter och värderingar utvecklar kamratkulturer (se alla våra exempel). Det påvisades i vår studies resultat att digitala lekallianser ofta skapas genom ett gemensamt intresse, men också digital kompetens som kommer från digitala erfarenheter. I vårt material blev det tydligt att barn hade med sig olika lekerfarenheter och digital kompetens in i lekaktiviteterna och detta är något vi såg ibland att det kan skapa en obalans i deras sociala relationer (se exempel: 2, 4, 6, 7). Även maktaspekter synliggjordes i vårt resultat vilket stämmer överens med Dahl (2011) som menar att ledarskap utgörs av kompetens inom området och bidrar till maktpositioner inom allianserna. Dahl (2011) belyser även att erfarenheter av att använda digitala redskap samt att vara bekant med vissa digitala spel värderas. På detta sätt kan elevers allianser ändras utifrån olika sociala aktiviteter, där kunskap om ämnet förespråkas framför andra sociala aspekter. Därför blir maktpositioner en intressant aspekt i digital lek. Vidare betonar Dahl (2011) även att dessa inte baseras på fysik eller motorisk teknik som många analoga lekar gör, utan på digitala erfarenheter och kunskap om hur de digitala spelen spelas men också vilka digitala spel som de olika aktörerna känner till.

Vad som karakteriserar allianser i digital lek enligt våra studier är att eleverna bygger allianser utifrån vilka spel de spelar och den digitala kompetens som aktören har. Vi har sett hur eleverna stöttar varandra och hjälper varandra i den digitala leken om ett digitalt lekintresse har visats, vilket även stöttas av liknande resultat av Holmberg et al (2019). Utmärkande är också på vilket sätt eleverna söker tillträde till allianser. I vår observationsstudie finns några exempel på hur elever med digital kompetens sökte tillträde till de digitala allianserna på olika sätt som att exempelvis störa eller avbryta pågående digital aktivitet (se exempel: 1, 2, 6, 8). Tillträde godtogs inte förrän eleven ändrade sin tillträdesstrategi, vilket sammanfattningsvis tyder på att det inte räcker med att inneha en generell digital kunskap utan att själva tillträdesstrategin också tycks spela en stor roll. Detta kontrasterar det Dahl (2011) sett i sin studie, där hon uppfattat att en generell digital kunskap ger direkt tillträde till leken. Detta är en intressant aspekt då återigen resultatet påvisar vikten av att ha en utvecklad digital och visuell literacy för att bli innesluten i den digitala leken.

7.1.4 Digital lek som hjälpmedel för kommunikation

I ett av våra observationstillfällen (Observationstillfälle 5) framkom en situation där en elev som vanligtvis utesluts i analog lek plötsligt får tillträde till leken på ett enkelt och naturligt sätt utan att behöva stöttning av en vuxen. Dessutom bibehölls leken under en längre period utan att det uppstår konflikter i leken. I inledningen nämnde vi att detta var något som vi själva men även kollegor reflekterat över och tyckt sig se, vilket vi nu också kunnat observera i vår studie. Vad vi noterade i denna observation är att eleverna använde sig av Ipads som kommunikationsverktyg där de kan visa skärmarna för varandra för att ge visuellt stöd till den

verbala informationen som utbyts. SPSM (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2020) beskriver att AKK - Alternativ och kompletterande kommunikation, är verktyg för att underlätta kommunikation i skolan, och kan exempelvis bestå av tecken som stöd, föremål, bilder eller pictogram. SPSM beskriver vidare att dessa verktyg kan underlätta för elever med särskilda behov att uppnå mål i undervisningen och att uppleva delaktighet i sin vardag. Kanske kan det vara så att iPaden eller det specifika spelet i detta fall fungerade som ett verktyg som underlättade kommunikationen för eleven som i sin tur resulterade i att hen blev innesluten. Corsaro (2018) betonar språkets betydelse för möjligheten för barnet att kunna delta i sin kultur och att barnet får ökad förståelse för samt möjlighet att delta i sociala och kulturella strukturer.

7.2 Metoddiskussion

I denna studie valde vi att utföra fältstudier på våra egna arbetsplatser, vilket kan ha påverkat studiens resultat då vi hade personliga relationer till de elever som observerades. Det går då inte att frigöra sig från de tidigare erfarenheter och interaktioner man haft med eleverna i andra situationer, och det är möjligt att man då tolkar eller gör antaganden utifrån detta. Man kan å andra sidan resonera kring att det är just denna välbekänthet som kan bidra till en ännu djupare förståelse för de relationsarbeten med inne- och uteslutning som pågår eleverna emellan och vad som kan ligga bakom vissa skeenden. I och med de redan etablerade relationerna har vi också fått ett ökat tilltröste till fältet och det kan ha bidragit till en ökad känsla av trygghet för eleverna, som gjort att de kanske på ett mer genuint sätt betett sig som de brukar då de inte upplever sig observerade av en främling utan istället att deras vardag med rutiner fortsätter som vanligt. Detta var också vårt skäl till att vi inspirerades av den etnografiska ansatsen och valde att inte observera på varandras jobb, som vi i början av studien diskuterade som ett skäl för att då få ett mera objektiva perspektiv.

Något som kanske kunnat bidra med ytterligare information och fördjupning hade varit om vi haft möjlighet till att spela in filmer istället för ljudupptagningar i kombination med fältanteckningar. Då hade man i efterhand kunnat få mer tid att studera elevernas ansiktsuttryck, eller hinna uppfatta skeenden i bakgrunden som kanske inte alltid uppfattades i de observationerna som utfördes, och kan ha påverkat tolkningen av situationerna. Ytterligare en fördel med videoobservation menar Eidevald (2015) är att kunna titta på samma observation, eller en specifik sekvens i observationen flera gånger, men med skilda fokus och på så sätt upptäcka både nya skeenden och mönster. Som nämnt och beskrivet i metodkapitlet valde vi att ha medelstor öppenhet i vår studie för att kunna behålla studiens syfte relativt dolt för deltagarna. Enligt Eidevald (2015) räknas videoobservation som mera öppen ju mera öppen informationen om dess syfte är, ges lite eller ingen information anses den som dold och det krävs då speciella tillstånd och även en eventuell etikprövning. I och med ny datalag GDPR samt att det vistades barn med skyddad identitet på våra enheter sågs det inte som rimligt att ansöka om etiskt tillstånd för videoupptagning för detta arbete. Det är möjligt att vi också hade kunnat få ytterligare kunskap, information och ett mer direkt perspektiv om vi hade valt i tillägg att också utföra intervjuer med de barn som observerades, och på så sätt fått barns perspektiv och inte bara barnperspektivet som vi nu har. Detta hade dock tagit ytterligare tid från studien, då transkribering tar lång tid. Något som också kan påverka studiens utfall är att det var första gången vi utförde fältstudier och observation på detta vis, och med ytterligare kunskap och erfarenhet hade kanske ytterligare nyanser kunnat uppfattas. Detta är också något som Bjørndal (2005) nämner som ett sätt att bli bättre observatör på, genom att få ökade färdigheter i och användningen av olika observationsmetoder. Vi hade även med mera erfarenhet lättare kunnat identifierat situationer för observation och vidare sortera och reducera data för analys mera effektivt, möjligtvis mera relevant data. Eftersom studien har utförts under en kort och

begränsat tid, samt med ett lågt antal deltagare kan studien anses ha en mycket låg generaliserbarhet. Som diskuterat kort i tidigare avsnitt har vi ändå försökt att öka generaliserbarheten.

Sammanfattningsvis anser vi att vårt metodval ändock på ett bra sätt givit oss möjligheten att studera det vi ville utifrån studiens syfte, att bidra med kunskap om hur inne- och uteslutning sker i digital lek. Vi har med vårt metodval kunnat visa fram hur inneslutning och uteslutning sker i digital lek på de enheter vi utfört våra observationer.

7.3 Implikationer för den pedagogiska praktiken

Vi har valt att fördjupa oss i detta område då vi har noterat förändringar i gruppkonstellationer under digital respektive analog lek i vår fritidsverksamhet. Vi uppmärksammade speciellt att elever som ofta är uteslutna under analog lek och i övriga sociala interaktioner, oftare är inkluderade i den digitala leken. Våra studieresultat har bidragit till en ökad förståelse för den digitala lekens påverkan av elevernas gruppkonstellationer och kamratkulturer, då vi uppmärksammat hur elever som har svårt att skapa allianser i analog lek fick möjligheter utifrån andra förutsättningar att skapa allianser i digital lek, som till exempel digital kunskap. Detta är en stor iakttagelse för fritidsverksamheten och dess aktörer då de elever som kan ges fördel av våra observationer, är elever med sociala och/eller fysiska svårigheter. Vår studie kan därför ha betydelse för hur digitala verktyg används på fritidshemmet och hur dessa kan fungera som ett socialt pedagogiskt och inte bara ett kognitivt pedagogiskt verktyg under skoltid. Detta förespråkas av Skolverket (2011) som menar att undervisningen ska ge eleverna möjligheter att använda digitala verktyg som redskap och som resurs, vilket kan stötta och stärka dem i att hantera vardagliga prövningar samt hjälpa eleverna att utveckla en kontinuerlig förståelse för digitala verktyg som kommunikativt hjälpmedel.

Vi ser att digital lek också är förenligt med Corsaros (2018) och Blidings (2004) idéer om att bidra till elevernas pågående kultur och samhällsförändring genom gemensamma intressen och även för att hjälpa elever som har svårt att få tillträde till allianser på grund av sociala eller fysiska svårigheter att skapa allianser och/eller ingå i gruppkonstellationer.

7.4 Fortsatta studier

Då vår studie antytt att den digitala leken tycks ge ökade möjlighet till inneslutning i lek jämfört med analog lek, skulle detta vara ett mycket intressant ämne att forska vidare kring. Innebär exempelvis en inneslutning i digital lek att en kamratkultur bildats som har potential att fortsätta även i analog lek, eller kan den bara bibehållas i den digitala? Det skulle också vara betydelsefullt om ytterligare forskning utfördes där man studerade den digitala lekens eventuella funktion som ett redskap för AKK.

7.5 Slutkommentar

Vi har i vår studie sett hur inneslutning och uteslutning förekommer i digital lek. Innan vi började skriva denna uppsats hade vi båda våra teorier om den digitala lekens påverkan både för elevgruppen och fritidsverksamheten. Det var mycket intressant att observera elevernas gruppkonstellationer, inne-och uteslutningsprocesser samt tillträdesstrategier där det också

framgick hur omfattande den digitala leken faktiskt är. Eleverna kan i ett och samma rum leka på så många olika sätt och med miljöer i deras digitala värld, där fysiska och sociala begränsningar tycks vara av mycket mindre betydelse. Eleverna kan använda kommunikation, samarbete och sin fantasi i sin egen digitala värld och bli en avatar. I och med detta kommer också funderingar kring vilka roller man tar på sig eller får, olika eller lika i digital och analog lek, och i fall om hur och på vilket sätt detta påverkar identitetsskapandet.

Det kan vara värt att tänka på när lärare och pedagoger planerar den pedagogiska verksamheten att digitala verktyg kan bidra till ett socialt och kommunikativt lärande och inte bara vara någonting som eleverna får använda efter klockan fyra på eftermiddagen i brist på andra aktiviteter eller för att skapa lugn och ro.

Det är många frågor som är obesvarade och som vi innehar mycket lite kunskap om i den digitala leken. Istället för att säga "Nej" och enbart fokusera på de negativa effekterna som digital lek och digitalisering kan medföra så vill vi uppmana att också försöka ta reda på de positiva effekterna det kan ge. Även små studier kan bidra till ny kunskap, som i sin tur igen kan leda till större studier och forskning som kan ge mera generaliserbarhet, reliabilitet, validitet och tillförlighet. Som i slutändan kan resultera i medias och samhällets syn på och hur vi använder digital lek, digitala verktyg och digitalisering.

8 Referenslista

- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder* (2., [utök. och aktualiserade] uppl. ed.)
- Arnott, L. (2016). An ecological exploration of young children's digital play: Framing children's social experiences with technologies in early childhood. *Early Years (London, England)*, 36(3), 271-288.
- Bennerstedt, U. (2013). *Knowledge at play studies of games as members' matters* (Göteborg studies in educational sciences, 334). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Bliding, Marie. (2004). *Inneslutandets Och Uteslutandets Praktik : En Studie Av Barns Relationsarbete I Skolan*, 2004.
- Bjørndal, C., & Nilsson, B. (2005). *Det värderande ögat : Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning* (1. uppl. ed.). Liber.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Corsaro, W. (2018). *The sociology of childhood* (Fifth ed.)
- Dahl, M. (2011). *Barns sociala liv på fritidshemmet. En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*. Licentiatuppsats. Göteborgs universitet.
- Digitaliseringskommissionen. (2015). *Gör Sverige i framtiden : Digital kompetens* (Statens offentliga utredningar, 2015:28). Stockholm: Fritzes, ett Wolters Kluwer-företag
- Eidevall, C. (2015). Videoobservationer. I G. Ahrne & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl. ed.)
- Endestad, T., Heim, J., Kaare, B., Torgersen, L., & Brandtzæg, P. (2011). Media user types among young children and social displacement. *NORDICOM Review : Nordic Research on Media & Communication*, 32, 17-30. Hämtad från: https://www.nordicom.gu.se/sites/default/files/kapitel-pdf/337_endestad%20et%20al.pdf
- Falkner, C. (2007). *Datorspelande som bildning och kultur : En hermeneutisk studie av datorspelande* (Örebro Studies in Education, 19) <http://oru.diva-portal.org/smash/get/diva2:134688/FULLTEXT01>
- Holloway, S., & Valentine, G. (2003). *Cyberkids : Children in the information age*. London: Routledge.
- Holmberg, K., Lagergren, A., Bøen, E., Lindberg, H., Lundkvist, M., Tjärnu, S., ... Hjartarson, T. (2019). *Lek och lärande med digitala verktyg i nordiska förskolor : Erfarenheter från två Nordplus-projekt 2015–2019*. Copenhagen: Nordisk Ministerråd.
- Heim, J., Brandtzæg, P., Kaare, B., Endestad, T., & Torgersen, L. (2007). Children's usage of media technologies and psychosocial factors. *New Media & Society*, 9(3), 425-454. hämtad från: <https://doi.org/10.1177/1461444807076971>

- Jernes, M. & Engelsen, K.S. (2012). *Stille kamp om makten*. En studie av barns interaksjon i digital kontekst i barnehagen. *Nordic Studies in Education* 32, 281-296. Hämtad från: <https://www.nb-ecec.org/sv/artiklar/post-2807891>
- Kane, Eva (2011). Den livsviktiga leken. I Ann Philgren (Red.), *Fritidshemmet- fritidslärares uppdrag på fritidshem och i skolan*. (s. 221-243). Studentlitteratur.
- Kane, Eva (2015). En lekande skola. I Ann Philgren (Red.), *Fritidshemmet och skolan- det gemensamma uppdraget*. (s. 215-231). Studentlitteratur.
- Kjällander, Susanne. (2011). *Designs for Learning in an Extended Digital Environment: Case Studies of Social Interaction in the Social Science Classroom*. Doktorsavhandling, Stockholm Universitet, Institutionen för Pedagogik och Didaktik. Hämtad 8 april, 2015, från <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:402495/FULLTEXT01.pdf>
- Kullberg, B. (2014). *Etnografi i klassrummet* (3., [rev.] uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Kulman, R. (2015, 24 juli). What is digital play? Why is it important?. *Learning Works for Kids*. <https://learningworksforkids.com/2015/07/what-is-digital-play-why-is-it-important/>
- Lago, L., Elvstrand, H., (2019), ”Jag har oftast ingen att leka med” [“Usually I have no-one to play with”]: Sociala exkludering på fritidshem [peer rejection in leisure-time centres], *Nordic Studies in Education*, 39(2), 104-120. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2019-02-03>
- Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I G. Ahrne & P. Svensson (red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl. ed.)
- Livingstone, S, & Haddon, L: EU Kids Online: Final Report. LSE, London: EU Kids Online. (EC Safer Internet Plus Programme Deliverable D6.5), 2009. www.lse.ac.uk/collections/EUKidsOnline/
- Marsh, J., Plowman, L., Yamada-Rice, D., Bishop, J., & Scott, F. (2016). Digital play: A new Classification, 36(3), 242-253.
- Nordicom Review 32 (2011) 1, pp. 17-30, Media User Types among Young Children and Social Displacement* hämtad från: (20015119- Nordicom Review) Media user Types among Young Children and social Displacement.pdf
- Peterson, L. (2014). Vikten av ett kritiskt granskande förhållningssätt. I A. Lantz Andersson & R. Säljö (red), *Lärare i den uppkopplade skolan* (kap. 9). Malmö: Gleerups.
- Pettersson, J (2018). *Digitalisering i fritidshemmet*, Pedagog Göteborg, fritidshemsbloggen. Hämtad från: <https://pedagog.goteborg.se/fritidshemsbloggen/2018/11/02/digitalisering-i-fritidshemmet/>
- Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid. En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan*. (Studies in Educational Sciences, 41).
- Stephen, & Plowman, Christine, Lydia. (2014). *Digital Play*. [330]-341.
- Skolverket. (2007). Allmänna råd och kommentarer: Kvalitet i fritidshem. Fritzes
- Skolverket (2017). *Få syn på digitaliseringen på grundskolenivå – Ett kommentarmaterial till läroplanerna för förskoleklass, fritidshem och grundskoleutbildning*. Hämtad från: <https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2017/fa-syn-pa-digitaliseringen-pa-grundskoleniva>

Skolverket (2014). *Identifiering av generella kompetenser med hjälp av EU:s nyckelkompetenser*. Hämtad från:
<https://www.skolverket.se/publikationsserier/informationsmaterial/2014/identifiering-av-generella-kompetenser-med-hjalp-av-eus-nyckelkompetenser>

Skolverket. (2018). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2018 (5:e uppl.)*. Hämtad från
<https://www.skolverket.se/undervisning/grundskolan/laroplan-och-kursplaner-for-grundskolan/laroplan-lgr11-for-grundskolan-samt-for-forskoleklassen-och-fritidshemmet>

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2019, juni). Studiepaket AKK. Hämtad 29 November, 2020, från Specialpedagogiska skolmyndigheten, <https://www.spsm.se/studiepaket-akk/moment-1---vad-ar-alternativ-och-kompletterande-kommunikation-akk/>

Stephen, C., & Edwards, S. (2018). Digital technology use and uptake by young children. In *Young children playing and learning in a digital age: A Cultural and Critical Perspective* (1st ed., Vol. 1, pp. 95-108). Routledge.

Sundsvall Tidning (2011), *Digital lek från Toca Boca*. Hämtad från:
<https://www.st.nu/artikel/digital-lek-fran-toca-boca>

Tellgren, B. (2004). *Förskolan som mötesplats : Barns strategier för tillträden och uteslutningar i lek och samtal* (Licentiatavhandlingar vid Pedagogiska institutionen, Örebro universitet ; 2)
https://www.researchgate.net/publication/279688283_Forskolan_som_motesplats_barns_strategier_for_tilltraden_och_uteslutningar_i_lek_och_samtal

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. UNICEF Sverige.

Sveriges utbildningsradio. (2019). *UR Samtiden - Specialpedagogikens dag 2019 Att genom lek stödja och stimulera sociala relationer*. Hämtad från: https://www.skol.fi.se/wp-content/uploads/2020/06/Att_Genom_Lek_fullst%C3%A4ndig-rapport_afil.pdf

Vetenskapsrådet (2017) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>

Vygotskij, L. (2005). *Tänkande och språk*. DaYlvalos AB.

Welén, T., & Sverige. Myndigheten för skolutveckling. (2003). *Kunskap kräver lek* (Forskning i fokus, 17). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling : Liber distribution.

Wrethander, M (2015). *Relationsarbete på fritidshem och i skola*. I G. Pihlgren, A. (2015). *Fritidshemmet och skolan : Det gemensamma uppdraget* (1. uppl. ed.)

Øksnes, Maria (2011). *Lekens flertydighet- om barns lek i en institutionaliserad barndom*. Liber.

Bilagor

Bilaga 1 - Tillståndsmall

Anhållan om tillstånd för att ert barn kan delta i en undersökning inom ramen för ett examensarbete på förskolläraryrket/grundläraryrket vid Göteborgs universitet

Vi är studenter som utbildar oss till lärare vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart i

Examensarbetets syfte är

De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom intervju/observation/frågeenkät med barn/elever i förskola/förskoleklass/fritidshem och/eller genom att delta i samtal och eventuellt ta del av material från lärares utvecklingssamtal och material som handlar om ert barn.

På er förskola/förskoleklass/fritidshem kommer undersökningen att genomföras under perioden

Vi vill med detta brev be er som vårdnadshavare om tillåtelse att ert barn deltar i den observation/intervju/frågeenkät/annat som ingår i examensarbetet. Alla barn/elever kommer att garanteras konfidentialitet. De förskolor/förskoleklasser/fritidshem som finns med i undersökningen kommer inte att nämnas vid namn eller på annat sätt kunna vara möjliga att urskilja i undersökningen. I enlighet med de etiska regler som gäller är deltagandet helt frivilligt. Ert barn har rättigheten att intill den dag arbetet är publicerat, när som helst välja att avbryta deltagandet. Materialet behandlas strikt konfidentiellt och kommer inte att finnas tillgängligt för annan forskning eller bearbetning.

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka till förskolan/förskoleklassen/fritidshemmet så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd:

Som vårdnadshavare **ger jag tillstånd** att mitt barn deltar i undersökningen

Datum

.....
vårdnadshavares underskrift/er, barnets/elevens namn

Har ni ytterligare frågor ber vi er kontakta oss på nedanstående adresser eller telefonnummer:
Med vänliga hälsningar

.....
Studenternas namn

Handledare för undersökningen är

Kursansvariga lärare: Live Stretmo (Grundläraryrket, inriktning fritidshem)
e-mail: Live.Stretmo@gu.se

Bilaga 2 - Klassrumskarta "Eken"



Bilaga 3 - Karta "Trollsländan"

