

# Examensarbete

*Hösten 2008*

*Lärarytbildningen*

## **Pedagoger i tiden**

- Pedagogers tankar om fri lek och tidsanvändning

**Författare:**

Marie Svensson  
Hanna Lennartsson

**Handledare:**

Charlotte Tullgren

**[www.hkr.se](http://www.hkr.se)**

# Pedagoger i tiden

## - Pedagogers tankar om fri lek och tidsanvändning

### **Abstract**

Uppsatsens syfte är att undersöka pedagogers uppfattningar av så kallad fri lek på förskolor. Vilka förutsättningar finns det för lek? Hur omsätter pedagoger sina tankar om fri lek till handlingar i verksamheten? Undersökningen är genomförd med kvalitativa metoder, det vill säga med videoobservationer och intervjuer. Undersökningsgruppen består av tre pedagoger på två avdelningar på samma förskola.

I resultatet visas att pedagogerna är medvetna om hur viktig fri lek är för barnen, och de försöker medvetet ge tid för att arbeta med fri lek, men tiden räcker ofta inte till. Rutinsituationer, pappersarbete, brist på kommunikation i arbetslaget och oväntade spontana händelser tar av pedagogernas tid, och bidrar till att fri lek ofta hamnar i skymundan.

**Ämnesord:** Förskola, barn, pedagoger, fri lek, tid, kunskap, medvetet arbetssätt



## Innehållsförteckning

Innehållsförteckning .....	3
Förord .....	4
1. Inledning och bakgrund .....	5
1.1 Läroplan för förskolan .....	6
1.2 Syfte .....	7
1.3 Definitioner .....	7
2. Litteraturgenomgång.....	8
2.1 Vad är lek? .....	8
2.2 Lekens betydelse för barns utveckling och lärande.....	9
2.3 Att medvetet arbeta med lek.....	11
2.3.1 Betydelsen av en närvarande pedagog .....	12
2.3.2 Lek är på låtsas .....	13
2.4 Vad pedagoger kan uppleva som svårt .....	14
2.4.1 Pedagogers ansvar att värna om lek.....	15
2.4.2 Pedagogers tankar och känslor om lek.....	16
2.5 Teoretiska utgångspunkter - tidsgeografisk teori .....	18
2.6 Problemprecisering.....	20
3. Metod.....	21
3.1 Metodval .....	21
3.1.1 Observationer.....	21
3.1.2 Intervjuer .....	22
3.2 Urval .....	23
3.3 Genomförande .....	23
3.4 Etiska överväganden .....	24
3.5 Databearbetning.....	25
3.6 Metoddiskussion.....	25
4. Resultat och Analys.....	27
4.1 Pedagogers syn på barns fria lek .....	27
4.2 Lekens betydelse för barns utveckling och lärande.....	28
4.3 Arbetslagets betydelse.....	29
4.4 Rutiner.....	30
4.5 Pedagogernas deltagande i den fria leken .....	31
4.6 Svårigheter med den fria leken.....	33
4.6.1 Styrd lek .....	34
4.7 Pedagogers utveckling av den fria leken.....	36
4.8 Slutsatser .....	38
5. Diskussion.....	40
5.1 Fri lek är viktigt.....	40
5.2 Hinder för fri lek.....	41
5.3 Gemensamt arbete .....	43
5.4 Förslag till fortsatt forskning.....	44
6. Sammanfattning.....	45
Referenslista.....	46
Bilaga 1 .....	48
Bilaga 2 .....	49

## **Förord**

Tack till förskolan där vi genomfört videoobservationer, och de pedagoger som deltagit med intervjuer. Tack även till vår handledare Charlotte Tullgren för hjälp och tips under arbetets gång. Vi vill också framföra vårt tack till de som bidragit med hjälp genom att konturläsa uppsatsen. Ni har alla varit ovärderliga och till stor hjälp för oss.

*Marie Svensson & Hanna Lennartsson*

## 1. Inledning och bakgrund

Denna uppsats behandlar ämnet fri lek i förskolan. Vilka förutsättningar finns det för lek? Vilka är pedagogernas tankar och agerande för att få en verksamhet som genomsyras av lek? Är fri lek ett medvetet val från pedagogernas sida? Lek och barn går hand i hand. Forskare och yrkesmänniskor är eniga om hur viktig leken är för barn. Lek har en central plats i barns liv. Hjort (1996) beskriver lek som barns viktigaste redskap. I situationer barn möter under dagen, hjälper lek barn att förstå sig själva och omgivningen (Hjort, 1996).

Trots kännedom om lekens betydelse, har många pedagoger svårt att motivera och förklara fri lek som arbetssätt. Yrkesmänniskor verkar ha svårt för att få teori och praktik om fri lek att gå ihop. Aili (2006) menar att pedagogernas arbete innefattar mer än den tid som spenderas tillsammans med barnen. Författaren tar fasta på möten, som pedagoger beskriver som tidskrävande och många gånger helt onödiga. Att möten är meningslösa och tar tid ifrån annat arbete verkar vara en åsikt som sprids i korridorerna. Det efterlyses en precisering av termer som möten (Aili, 2006). På samma vis behövs en precisering av fri lek, som når ut till verksamma pedagoger. För att få ett fungerande arbete med fri lek i förskolan bör varje pedagog ställa sig frågan, vad fri lek innebär för dem (Olofsson, 1992; 1996).

Yrket som pedagog innehåller en mångfald av ansvar och tidskrävande arbete, som gör det svårt för pedagoger att göra färdigt vad de håller på med. De har ofta flera aktiviteter igång samtidigt. Vanligt förekommande är att pågående aktiviteter avbryts för att återkommas till vid ett senare tillfälle (Aili, 2006; 2008). På liknande sätt skjuts fri lek ofta upp i förskolan genom att barnen får avbryta sin lek och städa för det är samling, fruktstund eller dags att gå ut. Rasmussen (1992) poängterar att kunskap om lekens vikt och betydelse för barn har växt fram med åren. Granberg (2003) tar upp att osagda krav kan märkas och förväntningar på att barnen borde arbeta med viktigare saker som inläring, träning och bildande saker. Det är då viktigt att man, som pedagog, är väl insatt i lekens betydelse för barns utveckling och lärande.

Undersökningsgruppen i denna undersökning är relativt liten så resultatet speglar endast en liten del av de tankar och arbetssätt dagens pedagoger har om fri lek i förskolan. Vi anser att fler intervjuer troligen inte hade givit någon avgörande skillnad i resultatet av denna undersökning. Trots resultatets begränsning är undersökningen relevant eftersom lek i högsta

grad är viktigt för barn. Våra erfarenheter är att fri lek som arbetssätt inte är helt bekymmersfritt, då många pedagoger har svårt för att motivera hur de arbetar med fri lek på sin förskola, och vad barn lär sig i fri lek. Forskning och kunskap om lekens betydelse bidrar till ökad relevans för utbildningsvetenskapen. Förhoppningsvis kommer vår uppsats att vara till hjälp för blivande pedagoger och redan verksamma pedagoger på fältet, med att tydliggöra vikten av fri lek och ge exempel på arbetssätt.

### **1.1 Läroplan för förskolan**

I Utbildningsdepartementet (2001) beskriver läroplan för förskolan lekens betydelse för barn:

Leken är viktig för barns utveckling och lärande. Ett medvetet bruk av leken för att främja varje barns utveckling och lärande skall prägla verksamheten i förskolan. I lekens och det lustfyllda lärandets olika former stimuleras fantasi, inlevelse, kommunikation och förmåga till symboliskt tänkande samt förmåga att samarbeta och lösa problem. Barnet kan i den skapande och gestaltande leken få möjligheter att uttrycka och bearbeta upplevelser, känslor och erfarenheter (Lpfö 98, Utbildningsdepartementet 2001, s.9).

I förskolan ska det ges tillfälle att reflektera och fundera över tankar. Det ska erbjudas tillfälle att utveckla medkänsla och förståelse för andra människor. Förskolan ska arbeta med solidaritet och tolerans. Barn ska bli medvetna om hur andra människor fungerar och kan reagera på situationer. Förskolans verksamhet ska betona olikheter som positivt och visa förståelse och känsla för olika människors ursprung (Lpfö 98, Utbildningsdepartementet, 2001).

Utbildningsdepartementet (2001), Lpfö 98 poängterar att en av förskolans huvuduppgifter är att förbereda för ett livslångt lärande. Omsorg, fostran och lärande ska gå hand i hand. Förskolan ska erbjuda alla barn det stöd de har behov av, och samtidigt ge dem verktyg att utvecklas efter sina egna förutsättningar.

Pedagogen har en viktig roll i förskolan. Barns tankar, intresse och spontanitet ska fångas och utmanas (Lpfö 98, Utbildningsdepartementet, 2001). Om förskolans uppdrag står det i Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet, 2001) även följande:

Förskolan skall erbjuda barnen en trygg miljö som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktiviteter. Den skall inspirera barnen att utforska omvärlden. I förskolan skall

barnen möta vuxna som ser varje barns möjligheter och som engagerar sig i samspelet med både det enskilda barnet och barngruppen (Lpfö 98, Utbildningsdepartementet 2001, s.9).

I läroplanen för förskolan beskrivs klart och tydligt vilka mål förskolan ska nå upp till. Lek nämns på flera ställen och ska alltså vara en stor del av förskolebarns vardag. Pedagoger förbinder sig till att arbeta efter läroplanen, vilket gör att kunskap om lek och lek som en vardaglig del i förskolan måste prioriteras. Det är pedagogernas ansvar att finna metoder och arbetssätt med lek, som når upp till läroplanens mål.

## **1.2 Syfte**

Syftet med arbetet är att undersöka pedagogers uppfattningar av så kallad fri lek på förskolor. Vilka förutsättningar finns det för lek? Hur omsätter pedagoger sina tankar om fri lek till handlingar i verksamheten?

## **1.3 Definitioner**

När fri lek nämns i uppsatsen menas i likhet med Hjort (1996) den tid på dagen då barn själva bestämmer vad, inom förskolans ramar, som de vill göra. Fri lek kännetecknas av att pedagogerna inte är bestämmande över vad barn gör för aktiviteter. Fri lek i uppsatsen skulle egentligen i likhet med Rasmussens (1992) åsikt kunna kallas enbart för lek. Barn vill ägna sig åt lek, oavsett om det står på schemat eller inte. Trots det är fri lek ett begrepp som lever kvar på de flesta förskolor. För att undvika förvirring menar vi när fri lek tas upp i uppsatsen, utifrån detta, att fri lek är när barn själva styr över leken.



## 2. Litteraturgenomgång

Nedanför presenteras den forskning som är aktuell inom ämnet. Kapitel 2.1 tar upp vad olika författare anser att lek är. Det följs av lekens betydelse för barns utveckling och lärande. Därefter kommer ett avsnitt om hur pedagoger medvetet kan arbeta med lek. Avsnitt 2.4 tar upp vad pedagoger kan uppleva för svårigheter med lek. Till sist redogörs för de teoretiska utgångspunkterna.

### 2.1 Vad är lek?

Lek är ett svårt begrepp att förklara (Olofsson, 1992; Rasmussen, 1992; Vedler, 2001). En studie visar att olika människor, ger olika definitioner av vad lek är (Henckels, 1990).

Lek är både på riktigt och på låtsas. Den är på riktigt innanför lekramen men på låtsas sedd utifrån. Lek innebär både närhet och distans. Det man lekt har man upplevt och ändå inte upplevt. Man har bråklekt och vet hur det är att slåss, men ändå inte varit med i ett slagsmål. Att leka mamma innebär att vara som mamma och bli klar över mammans roll och samtidigt kanske distanserat ironisera över den. Inom lekens trygga ram kan upplevelser upprepas om och om igen, så att man får distans till dem. Man kan göra saker på riktigt under täckmantel av lek. Man kan göra saker på lek fast det ser ut som riktigt. Lek varar en evighet och tiden försvinner i ett nafs. I leken behandlas det kända som okänt och det okända som känt. Man kan låtsas att man aldrig varit i sitt hem förut och man kan låtsas att det nya hotellrummet är ens kära gamla hem. Lek är både glädje och djupt allvar (Olofsson, 1992 s.19).

För att förstå begreppet lek bör det tittas på historiska och teoretiska perspektiv (Vedler, 2001). Den förklaring av lek som verkar vara gemensam är att lek ska vara rolig, tillfredsställande och frivillig (Olofsson, 1992; Vedler, 2001).

Hjort (1996) beskriver lek som ett viktigt redskap, som hjälper barn att förstå verkligheten. Rasmussen (1992) i sin tur, ställer sig frågande till varför lek och fri lek ofta skiljs åt. I stället kunde allt falla under samlingsnamnet lek. Många förskolor har avsatt en tid på schemat för vad de kallar fri lek. Speciellt på morgonen och eftermiddagen verkar det finnas tillfällen för barn att ägna sig åt det. Författaren menar att det kan höra ihop med status. Olika delar av dagen är olika viktig för pedagogerna att ha planerade aktiviteter på. Förmiddagen blir ofta en tid då pedagogerna upptar en stor del av tiden med planerade aktiviteter. På eftermiddagen verkar det finnas mer tid för barn att själva bestämma aktivitet. När barn har fri lek, menar

Rasmussen (1992) s. 31 att: ”Deras lekar blir fria från vuxnas inblandning.” Namnet fri lek hänger kvar i förskolan och har troligen att göra med att barn vill leka. Barn kan bli trötta och ointresserade i planerade aktiviteter, medan de direkt efteråt, kan bli pigga och inspirerade att leka (Rasmussen, 1992). En människas förklaring av lek behöver inte stämma med en annan människas förklaring. Det finns inte enbart en rätt definition, utan det finns flera olika, beroende på med vilka glasögon lek studeras. Lek är något som kan definieras annorlunda utifrån olika synsätt och aspekter (Henckel, 1990).

## **2.2 Lekens betydelse för barns utveckling och lärande**

Betydelsen av lek i förskola har växt fram med åren. Pedagoger har använt lek som ett hjälpmedel för att observera barn och ta reda på var barn ligger i sin utveckling. Lekens betydelse för barns kognitiva och sociala utveckling har blivit känd. Det talas fortsättningsvis om att lek är viktigt för barns lärande och utveckling av andra förmågor (Löfdahl, 2002). Olofsson (1991) menar att det inte finns någon gräns för allt bra som leken tillför barn och deras utveckling. Granberg (2003) tar upp följande saker som utvecklas i barns lek; motorik, sinnen, språk, intellekt, social kompetens, fantasi och kreativitet.

När barn leker provar de olika rörelser och får nya utmaningar, vilket medför att de tränar sin grovmotorik. Även finmotoriken utvecklas och öga-hand-koordinationen. Barnen lär sig att behärska sin egen kropp och säkerhet i rörelser, balans och koordination tränas, vilket stärker barns självförtroende. I leken använder barn också alla sinnen. Sinnena utvecklas och stimuleras. Barn smakar, luktar, känner, tittar och lyssnar på en massa saker. Genom att använda sinnen förfinas även deras känslighet och barnen får hela tiden nya erfarenheter (Granberg, 2003).

Den bästa och mesta språkträningen får barn genom lekar (Olofsson, 1991; 1996). Genom leken utvecklas både kroppsspråket och det talade språket. Barn lär sig hela tiden nya ord och uttryck och de lär sig i samspel med varandra. För att leken ska fungera lär sig barnen att lyssna på varandra, att få ett annat perspektiv och att kunna kompromissa (Granberg, 2003; Lillemyr, 2002; Olofsson, 1991). Barns berättarförmåga utvecklas även genom att barn i lek berättar vad som händer i leken och handlingar som görs beskrivs med ord. Kommer det besök i leken och det ringer på dörren säger barnen ”ring ring” för att tydligt uttrycka vad som sker (Olofsson, 1992).

Granberg (2003) menar att när barn leker stimuleras deras intellekt. De lär sig lägesbegrepp, fysiska lagar och vikt och mått. Barn är nyfikna och prövar olika saker, kopplar ihop erfarenheter och upptäcker likheter och skillnader. Detta hjälper dem att strukturera och skapa ordning i tillvaron. När barn leker med till exempel klossar eller lego ger det dem bland annat grunderna för deras framtida matematiska kunskaper och förmåga att dra slutsatser. När de bygger med klossar sorterar och klassificerar de klossarna beroende på deras geometriska egenskaper i relation till deras form. Barn utvecklar också färdigheter som att kunna se mönster, värdera, mäta, göra förvandlingar och balans. När barn först börjar bygga med klossar lägger de dem i enkla rader eller staplar. Små barn kan lära sig att bygga broar och torn, om de utmanas på ett sätt som motiverar dem och ger dem möjlighet att öva sina färdigheter (Granberg, 2003). Förmågan att kunna fantisera och låtsas utvecklas också i leken (Granberg, 2003; Lillemyr, 2002; Olofsson, 1996). Detta är viktigt för att utveckla ett teoretiskt tänkande som krävs när barnen sen möter bokstäver och siffror som är symboler och precis som leken är de på låtsas (Granberg, 2003; Lillemyr, 2002).

Genom lek får barnen en bättre självkänsla och de utvecklar sin sociala kompetens. I leken måste barn samarbeta, lyssna, kompromissa och dela med sig för att leken ska fungera och bli rolig. Under leken uppstår det ibland konflikter, och barnen får då träning i hur de kan samarbeta och lösa detta. Leken tillsammans med andra bidrar till utveckling av barnens förmåga att ta hänsyn till varandra och få medkänsla och inlevelse i andra människors situation (Granberg, 2003; Lillemyr, 2002; Olofsson, 1991). Genom leken kan barn även bearbeta och reflektera över saker de sett, varit med om, eller funderar på (Löfdahl, 2002; Olofsson, 1992; Rasmussen, 1992; Vedler, 2001). Lek är barnens viktigaste källa till kunskap om sig själv och om omvärlden. För riktigt små barn, som inte har språket, är lek även deras sätt att förstå och tolka vad som hänt (Olofsson, 1992). Ett barn som trillat och slagit sig, och sedan fått komma till läkaren för att bli omplåstrad, leker gärna den leken hemma. Hemma är det dock ofta någon annan som får ta över barnets roll, som den som trillat, så barnet kan ta läkarens roll, och får vara den som bestämmer över situationen (Olofsson, 1992; Rasmussen, 1992). Olofsson (1992) menar att i leken kan barn träna sig för framtiden genom att leka mamma, pappa, barn, leka affär eller liknande. I lekens värld kan barn prova olika förhållningssätt, utan att få verklighetens konsekvenser av dem. Upplever barn att leken blir för närgången, kan de avbryta den och gå tillbaka till verkligheten. På så vis är det säkert att testa vad som helst i leken, eftersom lek just är lek och inte verklighet.

När barn leker använder de ofta stora mängder fantasi och kreativitet. saker som finns i omgivningen behöver inte vara det som det till synes ser ut att vara, utan kan snabbt byta skepnad och betydelse (Granberg, 2003; Olofsson, 1992). En till synes vanlig stol kan bli en bil, eller en båt, som barnen kan färdas i på mattan. Mattan kan i leken förvandlas till ett magiskt hav. När barn leker och vänder och vrider på saker ökar deras uttryck, och de lär sig sätta ord på känslor och tankar (Olofsson, 1992). Olofsson (1991) menar också att lek kräver förmåga till fantasi och inlevelseförmåga och genom att leka tillsammans kan ny kunskap förmedlas på ett naturligt sätt.

### **2.3 Att medvetet arbeta med lek**

Under alla tider har barn lekt (Olofsson, 1992; Vedler, 2001). Olofsson (1992) menar att barn, som möts av ett positivt förhållnings- och arbetssätt till lek redan som små, får den upplevelsen med sig hela livet (Olofsson, 1992). Förmågan att leka föds tillsammans med barnet. I början är den vuxne en viktig person för att utveckla barnets lek. Eftersom barnen ofta börjar i förskolan i tidig ålder, är det viktigt att pedagogerna leker med dem (Hjort, 1996; Olofsson, 1992; 1996). Den vuxne blir en viktig förebild och i samspelet med den vuxne lär sig barnet vad som kännetecknar lek (Olofsson, 1992; 1996). Vuxna är ofta en önskvärd lekdeltagare från barnens sida, och de blir ofta inbjudna i lek. Barnen agerar på olika sätt för att få vuxnas involvering i sin lek. Ibland ger barn förslag på hur vuxna kan delta (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007). Trots att den vuxne är viktig i barns lek är det ingen självklarhet att vuxna deltar. Det är det allra största problemet på förskolan menar Hjort (1996). I stället för att pedagoger deltar i barnens lek, lämnar de ofta barnen ensamma att leka. Det framkommer tydligt i Hjorts (1996) studie, där barnen menar att lek är enbart till för barn. Deras resonemang grundas i att de inte är vana vid att pedagoger finns till hands när de leker. Barnen anser att pedagogerna håller på med annat, som att skriva och gå på rast. Det framkommer också att pedagogerna ingriper när de uppfattar att något går fel. Problemet med pedagogernas ingripande beskrivs, som att pedagogerna inte varit närvarande under leken, och därför inte vet vad som har hänt. När pedagoger tillfälligt kommer för att tillrättavisa barns lek, löser de ofta problem genom att säga att något barn inte får vara med i leken, eller genom att stoppa in ett barn i redan befintlig lek (Hjort, 1996). Barn efterfrågar pedagogens hjälp vid tillfällena, när de anser att de inte klarar att genomföra saker själva. Pedagogen blir då en hjälp, som plockar fram material som barnen inte har tillgång till, och lagar saker som går sönder.

När barn känner sig osäkra är det tryggt att be pedagogen som hjälp (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007).

Lek ska vara frivillig och innebära glädje, underhållning och spänning. Fattas något av dessa ingredienser är det inte lek. Lek innebär också vissa regler som måste följas (Granberg, 2003; Olofsson, 1992; 1996). I Hjorts (1996) studie visas att barn som inte klarar av att följa reglerna i lek, ofta står utan någon att leka med. Kommer dessa barn med i en lek, måste barnen rätta sig efter de andra i leken, och leken slutar trots det ofta med bråk. Olofsson (1992) poängterar att lek är på allvar och pedagoger måste visa respekt för barns lek.

Förskolan arbetar utifrån en läroplan där lärande betonas starkt. Det är då lätt att leken glöms bort och fokus läggs på lärandet. Men verksamheten måste utgå från barns eget utforskande och experimenterande och egna valda aktiviteter för att nå kunskap (Granberg, 2003). Olofsson (1992) hävdar att förskolan måste vänja sig vid att lägga undan sin planering och vara mottaglig för barns intressen och lust att leka. För mycket planerad tid med tvärgrupper och bestämda aktiviteter ger barn få tillfällen till spontan lek. Det understryks att pedagoger är väldigt viktiga inom den fria leken. Deras uppgift är att delta i leken på barns villkor. Pedagoger utmanar barns lek genom att tillföra material, som barn kan leka med, och genom att komma med idéer på hur leken kan utvecklas. När pedagoger deltar i leken är det dock viktigt att tänka på, att det är barnens lek och inte pedagogen som ska ta över den.

### **2.3.1 Betydelsen av en närvarande pedagog**

Olofsson (1992) menar att tre kriterier måste uppnås för att lek ska ske. Den första är att barnen känner sig trygga. Det följs av att barn får leka ostört och inte avbryts i sin lek. Den tredje och sista innebär att ha de verktyg som behövs för lek. Genom att en pedagog deltar i leken skapas också förståelse för hur avbrott kan upplevas. När pedagogen är inne i en lek tillsammans med barnen, är det lättare att förstå vad barnen kan uppleva som störande och som svårigheter med att fullfölja sin lek (Olofsson, 1992). Även Tullgren (2004) menar att genom att vara deltagande i barns lek kan pedagogen få tillfälle till att se varje barn och deras utveckling. Olofsson (1996) menar att pedagoger som deltar i leken gör att det läggs märke till saker som till exempel miljöns betydelse. Ibland behöver den vuxne inte vara den som tillför material och skapar miljöer. Skapande verksamhet kan komma naturligt i lek. När barn behöver något speciellt till sin lek, kan de helt enkelt skapa det själva, genom att klippa,

klistra och måla (Olofsson, 1996). Olofsson (1992) och Rasmussen (1992) betonar att ofta krävs det få och enkla material. Olofsson (1992) menar att materialet kan bidra till att barnen själv kan utforma den miljö de vill ha i sin nuvarande lek. Pedagogernas uppgift kan vara att skapa små vrår i förskolan, där barnen kan leka ostört (Olofsson, 1992). Barn som leker tillsammans behöver många gånger leka i ensamhet, på så vis att de kan "gömma" sig från omgivningen. Allra bäst leker kanske dessa barn på ett hemligt ställe, som de hittar på förskolan, där de kan leka utan att störas av såväl pedagoger som andra barn (Rasmussen, 1992).

Utöver att delta i den befintliga lek barnen skapat, har pedagogen en viktig uppgift, som går ut på att ägna det barn, som inte får vara med och leka extra tid (Hjort, 1996; Olofsson, 1992). Det påpekas att om pedagogen och det utstötta barnet startar en lek, kommer det snart flera andra barn som vill vara med och leka. Pedagogens roll blir då att dra sig ur leken, när den fungerar, och låta barnen fortsätta den själva (Olofsson, 1992). Alla barn behöver bli sedda och bekräftade. Att få pedagogens uppmärksamhet betyder mycket för barn och stärker deras självkänsla. Därför är det viktigt att pedagogen lägger märke till och berömmar bra saker barnen gör (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007).

### **2.3.2 Lek är på låtsas**

Olofsson (1992) poängterar att när leksignalerna känns igen finns vetskap om det är lek eller inte. Om leksignaler inte följs kan som sagt leken förstöras. När två barn leker brottnig, så kallad bråklek, och ett barn tar i för hårt, vilket leder till att det andra barnet blir ledset, är leken över. Lek kan också förstöras om ett barn bestämmer för mycket, och de andra inte känner att de får komma med några idéer. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) hävdar att barn ofta vill göra pedagogen medveten om rätt och fel. Det vill säga att pedagogen får reda på om någon person betett sig illa och vad den i sådana fall gjort.

Olofsson (1992) har svårt att förstå att pedagoger inte satsar mer tid och lägger ner större vikt på barns lek, och hur barns lek kan utvecklas; "Pedagogik är att möta barn på deras nivå i leken och hjälpa dem att göra sin lek och sitt skapande allt mer utvecklat och utvecklande" (Olofsson, 1992, s.90). På förskolan är dagen ofta varvad med planerade aktiviteter, praktiska saker som måltider och fri lek. På grund av planerade aktiviteter är det inte möjligt för barnen att leka när de vill (Hjort, 1996; Rasmussen, 1992). Olofsson (1992) poängterar att det är

viktigt barn vet att när de leker så är de inte sig själv, utan de går in i en annan roll. När man går in i en annan roll, talar man, agerar och rör sig på det sätt som rollen kräver. För barn är lek deras sätt att umgås. Det är i leken de lär sig det sociala samspelet. Är barnet inte tryggt i sig själv vågar det inte delta i leken så som krävs, och leken vållar problem.

## **2.4 Vad pedagoger kan uppleva som svårt**

För den som inte känner till leksignaler kan barns lek lätt uppfattas som bråkig och stökig. När barn springer genom rummet eller knuffas, är det lätt att pedagoger tror att de bråkar på riktigt och är ovänner, när barn i själva verket leker (Olofsson, 1992). Samtidigt påpekar Rasmussen (1992) att det är vanligt att barn bråkar på riktigt i lek. De bråkar, om vem som ska ha vilken roll, och om vem som ska bestämma. Liknande framkommer i Hjorts (1996) studie, det vill säga, att barn kan bli ovänner när något barn tar över i leken, och bryter mot lekreglerna. När barn inte vet vilka regler som gäller i leken, kan en konsekvens bli att andra barn inte vill leka med det barnet. Barn kan inte själva klara av att följa lekregler, utan de behöver vuxnas stöd (Hjort, 1996). När barn riktigt lever sig in i lek, kan de enligt Olofsson (1992) ”förlora sig”, vilket bidrar till att de varken hör eller ser omvärlden. När barn går in i lek som Olofsson (1992) menar, beskriver Rasmussen (1992) som att barn blir ”uppslukade” av lek. Rasmussen (1992) menar fortsättningsvis att lek kan uppfattas som bra eller dålig. Viss lek är med andra ord mer önskvärd. Hur lek delas in i bra eller dålig varierar från olika förskolor. Det finns förskolor som har platser där barn kan klättra i träd, springa och hoppa. Medan det finns också förskolor som tar bort de platser där barn kan klättra, springa och hoppa, för att undvika det beteendet (Rasmussen, 1992). I Tullgrens (2004) studie framkommer att pedagogerna styr vad barn leker. De stökiga och oroliga lekarna stoppas och pedagogerna introducerar barnen i trevliga och i pedagogernas tycke nyttiga lekar. Utifrån vad man anser att samhället kommer att kräva av barnen när de blir stora bestäms vad som är tillåtet i lekar. Att leka mamma, pappa, barn är en träning inför framtiden, men att leka mördare är många gånger inte accepterat då det också bryter mot normen. Olofsson (1996) anser att barns lek inte blir stökig och bråkig om vuxna deltar. Hjort (1996) menar att barn är medvetna om att pedagoger önskar lugna lekar. Därför väljer barnen, vid vilda lekar, att leka på platser där de vet att ingen pedagog ser dem.

Olofsson (1992) poängterar att det är de vuxnas uppgift, och i detta fall pedagogernas, att skapa en miljö och atmosfär, där barn känner sig trygga att leka. Rasmussen (1992) menar att

det i dagens förskola finns svårigheter att ge barn det utrymme de behöver till lek. Barn som leker bäst, när de kan dra sig undan på hemliga platser, kan ofta inte det i dagens förskola på grund av platsbrist och stort barnantal (Rasmussen, 1992). Ett stort barnantal behöver enligt Hjort (1996) inte enbart vara negativt. En större barngrupp övas i tolerans och blir ofta mer flexibel. Ett barn med leksvårigheter, kan lättare smälta in i en större barngrupp och barnen kan ha lättare för att bjuda in det barnet till lek. Löfdahl (2002) menar att barn med leksvårigheter, som behandlas illa av vissa barn, och inte får vara med, kan bli försvarade av andra barn. De ställer sig på det barnets sida och försvarar det vid konflikter. Olofsson (1992) hävdar fortsättningsvis att alla i förskolan måste känna till de sociala lekreglerna. Lekreglerna grundas av föräldrarna när barnen är små. I takt med att barnet växer utökas barnets kunskap om lekreglerna i samspel med kompisar och pedagoger. För att lek ska vara harmonisk krävs att alla som deltar, vet att det är lek, och vad de leker för något. Det krävs också att alla som deltar är jämbördiga, och deltar på liknande villkor. Lek ska vara ett givande och tagande, som växer fram i samspel mellan deltagarna. Det är inte alltid en som ska bestämma, utan det ska finnas en dialog mellan barnen (Olofsson, 1992). När pedagoger är delaktiga i barnens lek måste de vara det på barnens villkor, vilket betyder att lekreglerna gäller för dem också. Pedagoger får absolut inte ta över leken och bestämma över huvudet på barnen (Hjort, 1996; Olofsson, 1992; 1996). Barn kan tröttna och bli ointresserade av planerade aktiviteter, men så fort de ”släpps fria” kan deras lust att leka komma tillbaka (Rasmussen, 1992).

#### **2.4.1 Pedagogers ansvar att värna om lek**

Det ligger på pedagogernas ansvar att se till, att barn inte stör andra barn som leker (Olofsson, 1992). När barn är inne i en lek, intresserar sig ofta andra barn för samma lek, och vill delta. De barn som startat leken klarar inte av att skydda sin lek och andra barn stör den befintliga leken. Barn har svårt att visa respekt och förståelse för andra barns lek (Hjort, 1996). Ibland är det pedagogen själv som stör lekande barn genom att ha tunnelseende, och vilja genomföra sin planering till punkt och pricka, utan att lägga märke till de behov barngruppen har. Barn som är inne i en lek tvingas avbryta den för att pedagogen har en annan planerad aktivitet som de ska göra. För att lek ska fungera krävs trygghet, därför måste barn som startat upp en lek få fortsätta leka den tillsammans. Ett nytt barn som vill vara med i leken kan göra att den trygghet och det samförstånd barnen redan har försvinner (Olofsson, 1992). Rasmussen (1992) menar att vissa barn kan uppfattas som ”lekförstörare”. Det är enligt författaren vanligt att pedagoger säger att dessa barn inte kan leka.



Olofsson (1992) menar att när barn leker gör de något viktigt. Barnen kan inte avsluta sin lek och plocka undan när som helst. De måste leka leken till en punkt, där de kan antingen avsluta eller pausa leken. När barn blir tillsagda att avsluta sin lek för andra kommande aktiviteter som ska genomföras på förskolan, hävdar Olofsson (1992) att barn många gånger snabbleker för att komma till den punkt där de går bra att avsluta. Hjorts (1996) studie visar att barn uppfattar avbrott i leken som väldigt negativt. Barn värnar om leken och har en önskan om att få leka. När barn får leka färdigt en lek skapas harmoni och en känsla av nöjdhet. Olofsson (1992) menar fortsättningsvis att pedagoger har svårt för att få ett samtal med barn, där de verkligen talar med varandra. I stället är pedagoger bra på att tala till barnen. De säger ofta till barnen att avrunda sin lek och plocka undan. Pedagoger har en tendens att avstyra lek som upplevs för livlig och högljudd. Lugna aktiviteter som kan genomföras vid bordet brukar då föreslås (Olofsson, 1992). Det är viktigt att inte förbjuda någon lek på grund av att pedagoger inte förstår den. Ibland kan barns lek vara farlig, men långt ifrån alla högljudda och fartfyllda aktiviteter är farliga (Rasmussen, 1992).

När barn inte leker, drar sig undan från kontakt med andra barn, eller förstör lek för andra, har pedagogen en utmaning framför sig. Orsakerna till att barn inte leker kan vara många. Kanske vet inte de barnen hur man leker. Det finns kanske ingen i hemmiljön som lekt med dem. Barn kan också känna sig otrygga, vilket bidrar till att de inte vågar ge sig in i en lek. Känner inte barn till leksignaler och lekregler, bidrar det till, att de inte blir någon önskvärd lekkompis. De blir då ofta de som förstör och avbryter andra barns lek (Olofsson, 1992). Det är pedagogens uppgift att hjälpa de barn som inte kan komma in i leken (Olofsson, 1992; Rasmussen, 1992). Pedagoger kan helt enkelt få lära de barn, som är utanför, vad lek innebär och hur det går till. Det är viktigt att förklara för barn att lek är lek, och kan avbrytas när de själva vill (Olofsson, 1992). Det är vanligt att barn berättar för pedagogen att de inte får vara med och leka. Då är det enligt Rasmussen (1992) viktigt att ta reda på, om det är något som ständigt sker, det vill säga, att samma barn alltid står utan någon att leka med, eller om det rör sig om ett tillfälle då några barn redan startat upp en lek, och vill fortsätta den (Rasmussen, 1992).

#### **2.4.2 Pedagogers tankar och känslor om lek**

Pedagoger känner sig ofta obekväma i lek (Löfdahl, 2002; Olofsson, 1992). De är många gånger rädda för att vara löjliga och göra bort sig (Olofsson, 1992). Deltar pedagogen och är

tillgänglig i lek blir den en förebild. En deltagande pedagog ser lek ur barns perspektiv. En pedagog som deltar i lek med barn möter barnen på deras hemmaplan och visar intresse för vad det gör. Pedagogen skapar på samma sätt en kontakt och naturlig dialog med barnen (Olofsson, 1992; 1996). För att få ett fungerande och medvetet förhållningssätt till lek, krävs att pedagoger fördelar arbetsuppgifter mellan sig. En får ansvara för det praktiska med att svara i telefon, duka, plocka undan och sköta kontakt med de barn som blir lämnade och hämtade, medan en annan kan sitta ner och delta i lek tillsammans med barn. Det är viktigt att dela upp ansvaret, så den som deltar i leken inte störs och måste komma och gå i barnens lek (Olofsson, 1992; 1996). En grupp pedagoger i Löfdahls (2002) undersökning vill arbeta liknande Olofssons (1992) beskrivning, men är klivna till hur de ska komma dit. De menar liknande att lek borde få ta mer plats i förskolan, men de är inte helt säkra på hur det konkret ska ske. Rutinsituationer med dukning till mat och blöjbyte nämns som störande moment för lek. Hjorts (1996) studie visar att barns lek ofta får lämna plats för pedagogernas planerade aktiviteter. Det framkommer också att barn är medvetna om att rutinsituationer på förskolan stör deras önskan att leka. Barnen lär sig på så vis att hitta ”luckor”, när de till exempel finns en chans för dem att hinna starta upp och fullfölja en lek. Ett problem med avbrott i barnens lek är att lek inte är något som skapas på momangen, enbart för att pedagogerna ger tillstånd för lek. De intervjuade pedagogerna i Löfdahls (2002) undersökning anser att lek och rutinsituationer kommer på kant, och samtidigt finns en oro för att barnens lek ska bli utom kontroll och skapa problem för avdelningen (Löfdahl, 2002). Många pedagoger känner en svårighet med att komma igång med att leka. Det tar tid, och det måste det få göra (Olofsson, 1996). För pedagogerna som deltog i Olofssons (1996) projekt fanns en känsla i likhet med pedagogerna i Löfdahls (2002) projekt, att barngruppen var stökig, och att det skulle bli ett problem att ”släppa dem fria” att leka (Olofsson, 1996).

Löfdahl (2002) tar fortsättningsvis upp att den andra gruppen intervjuade pedagoger, i likhet med den första gruppen, är positiva till lek i förskolan och vill arbeta mer med lek. Den andra gruppen pedagoger framhåller lekmaterial som väldigt viktigt och betydande för barns lek. I likhet med Olofsson (1992) betonar pedagogerna vikten av vår där barnen kan leka ostört. Pedagogerna uttrycker i samförstånd med Aili (2002; 2008) att tidsbrist, på grund av andra åtaganden som måste göras i förskolan, är ett problem. Pedagogerna menar att de är rädda för att bestämma för mycket av barnens lek, i fall de deltar i leken. Samtidigt deltar de i mån av tid i barnens lek, när de blir inbjudna.

Många pedagoger får enligt Olofssons (1992) studie dåligt samvete när de sitter ner i lek med barn. De kliar i deras fingrar, och de känner att de inte gör något. De är ofta fokuserade på gruppaktiviteter, planerade aktiviteter och rutiner (Olofsson, 1992). Det finns många måsten, som pedagoger känner att de ska leva upp till. De har ofta flera bollar i luften samtidigt (Aili, 2006; 2008; Olofsson, 1992). Arbetet som pedagog är väldigt varierande (Henckel, 1990). Många pedagoger har svårt för att låta barnen leka och känner ett tvång av en ”göra verksamhet”. Man ska ha målning med en grupp barn, baka med en grupp och pärla med en tredje grupp (Hjort, 1996; Olofsson, 1992). Längre tillbaka var det kvantitet som gav status. ”Ju fler aktiviteter personalen fyllde i desto ambitiösare ansågs de vara av arbetsgivare och föräldrar” (Olofsson, 1996 s.51). Rasmussen (1992) hävdar motsatsen till det, att dagens pedagoger ofta har kunskap och förmåga, att se när barnen är inne i en lek och då låta barnen fortsätta sin lek, och pedagogens planerade aktivitet får vänta. Trots det, menar Hjort (1996); Rasmussen (1992) att det är först nu som lek har fått den statusen. Längre tillbaka i historien ansågs lek inte lika viktig.

## **2.5 Teoretiska utgångspunkter - tidsgeografisk teori**

Tidsgeografin grundades av Torsten Hägerstrand. Teorin utgår från att tid och rum hör ihop. Genom tidsgeografiskt perspektiv tas det reda på hur tid används och fördelas mellan olika aktiviteter. Det handlar om att se bortom individen för att hitta orsaker till krockar inom arbetet. En tidsstudie kan användas för att utvärdera till exempel hur mycket tid pedagoger lägger på olika delar inom arbetet (Aili, 2008).

Aili (2008) menar att teorin är i högsta grad relevant, i en tid, som på många sätt definieras av brist på tid och stress. Stress brer ut sig inom yrket och bidrar till en ohälsosam livsstil. Nedskärningar, och tidsbrist drabbar yrket, samtidigt som fler arbetsuppgifter tillkommer. Pedagoger ställs inför mål, som inte går att uppnå. Det skapas en förvirring, av vad som ska göras och när det ska ske. Torsten Hägerstrand har utvecklat flera olika begrepp inom teorin. De mest centrala begreppen är tidrum och projekt. Begreppen rum och station syftar på de delar av yrket, som genomförs på en bestämd plats, som i lokalerna. Att kopiera måste till exempel göras där det finns en kopian. Samtidigt finns det flera delar av arbetet som inte behöver genomföras på en bestämd plats. Saker som att tillverka material som ska användas till aktiviteter, utvärdera uppgifter och få tag på vikarie kan göras i stort sett var som helst. Begreppet rum, finns det två sätt att se på. Det ena beskrivs som att ” stänga in” och det andra

som att ” hålla utanför”. Det rum pedagogen har är både en plats där pedagogen kan få arbeta ostört, men är också en plats där pedagogen behöver befinna sig, så att den alltid går att få tag på om något viktigt skulle inträffa. Inom teorin bör det också fastslås att pedagoger gör sina arbetsuppgifter på olika tider. Vissa sätter sig direkt och fyller i papper, medan andra gör det i slutet av dagen. Likande kräver alla projekt att pedagoger har tid och plats. Även om tillgänglig tid och val av plats kan variera. Bestämda platser kallas inom teorin för stationer. Som redan nämnts kopierar pedagogen alltid i kopieringsrummet och hämtar sin post i postfacket. Ytterligare kriterier för stationer, är att människor tillbringar mer eller mindre tid där (Aili, 2008).

Det finns olika inriktningar inom forskningen som specialiserar sig på att undersöka olika delar av tiden och människan. Därför varierar de studerade objekten, utifrån med vilket intresse de studeras. Inom tidsgeografin är det främst den tid det finns att tillgå i relation till vilket projekt det är som står i fokus. Att utgå från teorin är hjälp för att förstå de gränser som finns inom yrket, och hur gränserna samspelar med vilken tid det finns att tillgå. Varje aktivitet pedagoger har kräver sin tid att förbereda, genomföra och avsluta. Det finns alltid saker som ska plockas fram, vilket tar sin tid. Aktiviteten kan inte genomföras innan sakerna är framplockade. I slutänden måste saker plockas ihop, för att aktiviteten ska kunna avslutas (Aili, 2008).

Även om pedagoger anser att lek är viktigt för barn, finns det ofta andra åtagande som slåss om tid och utrymme på förskolorna. Det är vanligt att pedagoger känner sig stressade och upplever en inre konflikt över vad de ska ta tag i och prioritera i arbetet. Medan de värnar om lek, finns rutinsituationer kvar, som tar av tiden. Barn och lekutrymme kämpar mot telefoner som ringer, nya barn som blir lämnade, kafferaster och möten som påkallar uppmärksamhet och tid (Aili, 2008). Pedagoger blir splittrade över vad de ska lägga fokus på. Akuta händelser dyker upp som kräver direkt agerande. Barn behöver hjälp och stöd av pedagoger, samtidigt som kollegor söker handledning av varandra och föräldrar kräver sin del av tiden. Pedagoger får springa mellan olika platser för att vara i händelsernas centrum, och vara där de behövs för stunden. Resultatet blir att de inte alltid hinner göra färdigt, innan de kastas in i nästa situation. Känslan av misslyckande kan infinna sig hos pedagogen, och känslor av att saker blir ”halvdant gjorda” (Aili, 2008). Mer tid till förfogande hade gett högre kvalitet i arbetet. Saker som borde tas itu med prioriteras bort på grund av tidsbrist. Det finns inget utrymme på förskolor för oväntade spontana händelser (Aili, 2008).

Aili (2008) hävdar att pedagoger måste fundera och planera hur mycket tid som behövs till olika aktiviteter. Vissa aktiviteter är lätta att avsätta tid till, medan det till förebyggande arbete är svårt att avgöra hur lång tid det kommer att ta. Svårigheten att avgöra hur lång tid som behövs, kan då krocka med brist på tid. På samma sätt är det svårt för pedagogen att planera sin dag, eftersom nya uppgifter tillkommer och kräver sin tid. Uppgifterna som tillkommer går kanske inte att läggas åt sidan, eftersom de är pedagogens ansvar att ta tag i dem. Aili (2008) beskriver dessa svårigheter som ”krockar”, eftersom de gör att pedagogen plötsligt har flera saker som ska tas tag i samtidigt.

## **2.6 Problemprecisering**

Syftet med arbetet är att undersöka pedagogers uppfattningar av så kallad fri lek på förskolor. Vilka förutsättningar finns det för lek? Hur omsätter pedagoger sina tankar om fri lek till handlingar i verksamheten? Pedagogers inställning till och deltagande i lek, beskrivs som avgörande för den syn barn får på lek och hur förskolan utformar lektillfällen. Med det som bakgrund ställer vi oss följande frågor:

Vad är förutsättningarna för lek i förskolan? Vilka är pedagogernas tankar och agerande för att få en verksamhet som genomsyras av lek? Är fri lek ett medvetet val från pedagogernas sida?

### **3. Metod**

I denna del tas det upp hur undersökningen gick tillväga, detta för att ge en inblick i hur vi har arbetat under undersökningens gång. Fokus är på följande rubriker; Metodval, Observationer, Intervjuer, Urval, Genomförande, Etiska överväganden, Databearbetning och Metodkritik.

#### **3.1 Metodval**

Vi har använt oss av kvalitativ metod, det vill säga med videoobservationer och intervjuer. Syftet med arbetet är att undersöka hur fri lek används på förskolor. Vilka förutsättningar finns det för lek? Hur omsätter pedagoger sina tankar om fri lek till handlingar i verksamheten? Vi har undersökt tre pedagogers tankar om barns fria lek, samt hur de omsätter sina tankar om fri lek i praktiken. Vidare undersöktes hur de arbetar för att utveckla barnens fria lek. Genom att använda oss av kvalitativa metoder, det vill säga videoobservationer och intervjuer har vi kunnat få en djupare inblick av pedagogernas tankar om fri lek och hur dessa omsattes i praktiken, och vad de gör för att utveckla den.

##### **3.1.1 Observationer**

Enligt Holme och Solvang (1997) innebär observation att man under en längre eller kortare tid är tillsammans med den grupp som ska undersökas. Patel och Davidsson (2003) menar att observationer är bra att använda när information ska samlas in som visar på beteenden och skeenden i naturliga situationer. Detta stämde överens med vår undersökning där vi observerade den fria leken, pedagogernas deltagande och vad de gjorde för att utveckla den.

Det finns i huvudsak två vetenskapliga inriktningar, positivism och hermeneutik. Denna undersökning representerar hermeneutiken. I hermeneutiken ligger betoningen på tolkning och förståelse av företeelser. Forskaren intar en subjektiv roll där förståelse och kunskap används i tolkningen av resultatet. Den kvalitativa forskningsmetoden kan härledas till hermeneutiken (Patel & Davidsson, 2003). Vi har använt oss av kvalitativ observationsmetod. Patel och Davidsson (2003) menar att vid kvalitativa observationer sker observationen i den vanliga miljön. Närheten till det som ska studeras är viktig. Relationer och samspel mellan människor studeras (Patel & Davidsson, 2003).

Andra begrepp är strukturerade och ostrukturerade observationer. Strukturerad observation innebär att vad som ska observeras bestäms i förväg och ett observationsschema används. Den ostrukturerade observationen används mer i utforskande syfte när fokus är att få så mycket information som möjligt om en frågeställning. Då används inget observationsschema utan händelser som sker registreras. För att kunna göra ostrukturerade observationer i utforskande syfte måste först viss förkunskap skaffas om problemområdet för att veta vem och i vilka situationer observationen ska ske (Patel & Davidsson, 2003). Därför studerade vi först litteratur som handlade om lek och pedagogers deltagande i lek för att få en bakgrund till observationerna. I denna undersökning har vi använt oss av ostrukturerad observation där vi fört anteckningar, reflekterat och analyserat efteråt.

### **3.1.2 Intervjuer**

Syftet med en kvalitativ intervju är att urskilja egenskaper hos något, till exempel den intervjuades uppfattningar om ett visst ämne. Därför kan man aldrig i förväg skriva ner svarsalternativ för respondenten. Genom kvalitativa intervjuer finns det utrymme för intervjupersonen att svara med egna ord. Både intervjuaren och intervjupersonen ska medverka i samtalet och det ska vara en dialog som vid behov drivs framåt av intervjuaren (Patel & Davidsson, 2003).

Ejvegård (1996) menar att det finns några huvudregler att följa vid formulering av frågor. Till exempel ska ledande frågor inte användas, inga antaganden, inga värderande frågor och frågorna ska ställas en i taget (Ejvegård, 1996). Den fokuserande intervjun innehåller inget frågeformulär, men det finns en viss struktur att följa för att få med valda ämnesområden i intervjun. Den är mellan den låga graden av standardiserade och den höga graden av standardiserade intervjuer. Intervjupersonen får frihet att prata omkring de frågor som ställts och om de tankar som väcks (Patel & Davidsson, 2003). Inför våra intervjuer formulerades intervjufrågor som endast användes som stödfrågor till oss för att föra diskussionen framåt.

Precis som innan en kvalitativ observation, är det enligt Patel och Davidsson (2003) bra att ha vissa förkunskaper inom det område som ska undersökas. Ejvegård (1996) menar även att det krävs noggrann förberedelse före en intervju. Det är viktigt att inte komma stressad och nervös då ens eget beteende lätt smittar av sig och kan påverka resultatet.

Ejvegård (1996) och Patel och Davidsson (2003) menar att fördelen med att göra ljudinspelningar är att intervjupersonernas exakta svar finns tillgängliga även efter intervjun. Men Ejvegård (1996) och Patel och Davidsson (2003) påpekar även att bandspelare kan vara hämmande för vissa personer. Det kan bli svårare för personen att uttala sig när den vet att allt spelas in (Ejvegård, 1996; Patel & Davidsson, 2003). Vi kände dock att diskussionen i våra intervjuer flöt på bra, och vi hade intervjupersonernas tillstånd att använda oss av diktafon.

### **3.2 Urval**

Den besökta förskolan ligger i Norra Skåne och består av tre avdelningar. Två avdelningar har sexton barn i åldern 1-4 år, medan den tredje avdelningen har tjugo barn i 5-6 årsåldern. Efter att studerat kommunens hemsida valdes en förskola slumpmässigt ut där ingen av oss tidigare varit. Eftersom ingen av oss tidigare varit på förskolan hade vi inga erfarenheter därifrån och inga egna värderingar som kunde påverka arbetet.

Undersökningen genomfördes på de två avdelningar där barnen är 1-4 år. Detta för att få undersökningsgrupper där barnen är i samma ålder. Två avdelningar valdes för att se om det eventuellt fanns skillnad i hur arbetslagen arbetade. Undersökningsgruppen består av tre pedagoger i olika åldrar. Två av pedagogerna arbetar på samma avdelning medan den tredje pedagogen arbetar på en annan avdelning. De intervjuade pedagogerna är kvinnor och har arbetat olika länge inom yrket. Den med kortast erfarenhet inom yrket har arbetat i 1 år. Den andra pedagogen har arbetat i förskolan i 12 år och den med längst erfarenhet har arbetat inom yrket i 29 år. Pedagogerna medverkade av egen vilja, och det var de som ville och hade möjlighet att ställa upp på intervjuer som medverkade.

### **3.3 Genomförande**

Vi började med att välja ut en förskola där ingen av oss tidigare varit. Efter det besöktes förskolan och information om arbetet och förfrågan om tillåtelse, och om vilja från pedagogerna fanns att undersökningen utfördes på förskolan. Pedagogerna var hjälpsamma och positiva till undersökningen. Föräldrarna fick informationslappar (se bilaga 1) om vad undersökningens syfte var och varför vi ville genomföra den. Föräldrarna ombads skicka tillbaka lappen där de skrivit om de godkände att deras barn var med vid videoobservationstillfället.



Vid observationstillfällena observerades den fria leken, pedagogernas deltagande och vad de gjorde för att utveckla den. Videoobservationer användes så det fanns möjlighet att repetera observationerna och ännu mer granska materialet. Pedagogerna var bara informerade om att syftet var att undersöka leken. Vi ville inte ge ut för mycket information då vi ville att pedagogerna skulle bedriva verksamheten så vanligt som möjligt och inte påverkas av vårt syfte med videoobservationerna. Observationstillfällena på de två olika avdelningarna varade i cirka en timme vardera.

Att observationerna genomfördes först, grundar vi på, att vi ville se hur personalen arbetar med den fria leken, innan intervjuerna genomförts. Om intervjuerna genomförts först fanns risken att personalen blivit mer medveten om vad det var exakt vi sen skulle observera och kanske därför agerat på ett annorlunda sätt än hur den vardagliga verksamheten brukar se ut.

Vi återkom till förskolan en annan dag för att genomföra intervjuerna. Utifrån videoobservationerna och läst litteratur formulerades intervjufrågor. Precis innan intervjuerna började fick intervjupersonen läsa igenom intervjufrågorna och sedan ha dem framför sig under intervjun. Detta för att ge intervjupersonerna lite trygghet i vad som skulle kunna diskuteras under intervjun. Intervjufrågorna användes annars endast som stödfrågor till oss för att föra diskussionen framåt. Intervjufrågorna finns att läsa i bilaga 2. Under intervjun användes öppna frågor. Vi ville att pedagogerna skulle få prata öppet och kunna utveckla sina tankar kring ämnet. Pedagogerna intervjuades enskilt, på en plats där vi inte blev störda. I början av intervjuerna pratades allmänt om hur en dag såg ut på förskolan med mera, detta för att få igång en bra och behaglig konversation. Intervjuerna varade i cirka en halvtimme var. Vi använde oss av diktafon och anteckningar under intervjuerna för att vid senare tillfälle kunna gå tillbaka, behandla och lättare tolka resultatet. Intervjupersonerna gav sitt tillstånd till användning av diktafon och intervjuerna flöt på bra.

### **3.4 Etiska överväganden**

Patel och Davidsson (2003) menar att en etisk regel är att vara ärlig och uppriktig när det gäller undersökningens syfte och mål (Patel & Davidsson, 2003). Vid videoobservationerna var pedagogerna bara informerade om att syftet var att undersöka leken. Vi ville inte ge ut för

mycket information då vi som ovan nämnt i genomförandet ville att pedagogerna skulle bedriva verksamheten så vanligt som möjligt och inte påverkas av vårt syfte med videoobservationerna. Enligt den etiska regel vi nämnt ovan kan man utifrån vårt sätt att agera se en brist i att ge sanningsenliga beskrivningar av syftet med undersökningen. Vi var väl medvetna om detta dilemma och informerade vid intervjutillfället samtliga pedagoger om undersökningens hela syfte. Pedagogerna var positiva och förstående till vårt sätt att agera.

Ejvegård (1996) menar att för att den intervjuade ska våga öppna sig och säga vad den vill är det viktigt att den fått all information och kan känna sig trygg med att anonymiteten garanteras (Ejvegård, 1996). Vi förklarade att arbetet kommer att bli offentlig handling men att ingen person kommer att kunna identifieras. Medverkande i undersökningen informerades även om undersökningens syfte. De medverkande deltog av egen vilja och var informerade om möjligheten att avbryta sin medverkan om de så skulle vilja.

Vi informerade även om att videoupptag och inspelning av intervjuer är till för att vi ska kunna analysera och gå tillbaka till materialet för att bearbeta resultatet. Efter avslutat arbete kommer videoband samt inspelningar från intervjuer att raderas.

### **3.5 Databearbetning**

Efter genomförda videoobservationer och intervjuer gick vi tillsammans igenom materialet. Materialet bearbetades genom transkribering, då intervjuer och samtal ordagrant återgavs. Därefter skrev vi ner de delar i videoobservationer och intervjuer som var relevanta för uppsatsen. Vi har därför inte skrivit ner intervjuerna helt ordagrant. Materialet granskades och delades in efter de rubriker vi valt att redovisa i resultat- och analysdelen.

### **3.6 Metoddiskussion**

Förskolan som valdes ut till undersökningarna är som ovan nämnt en förskola där ingen av oss tidigare varit. Detta val grundade vi på att vi då inte hade några erfarenheter därifrån och inga egna värderingar som kunde påverka arbetet. En nackdel med att personalen inte kände oss sedan tidigare är att personalen kan bli mer spänd och ha svårt för att agera naturligt. Vi kände dock ingen spänning utan att personalen på förskolan var väldigt öppen och hjälpsam.

Före påbörjad intervju fick intervjupersonen läsa igenom intervjufrågorna. Detta för att intervjupersonen skulle känna trygghet och veta vad intervjufrågorna ungefär skulle handla om. Hade intervjupersonerna fått klara intervjufrågor långt före intervjuerna fanns risken att de tränat in färdiga och välformulerade svar som de kanske tror att intervjuarna vill höra. Eftersom intervjupersonerna endast fick se intervjufrågorna en kort stund precis före anser vi att detta inte påverkat resultatet märkbart.

Att använda oss av kvalitativa metoder, det vill säga videoobservationer och intervjuer, känns som ett bra val för att kunna få en djupare inblick av pedagogernas tankar om fri lek och hur dessa omsattes i praktiken, och vad de gör för att utveckla den. Vi är medvetna om att undersökningsgruppen var relativt liten så resultatet speglar endast en liten del av de tankar och arbetssätt dagens pedagoger har om fri lek i förskolan. Vi anser att fler intervjuer och observationer troligen inte hade givit någon avgörande skillnad i resultatet av denna undersökning. Trots resultatets begränsning är undersökningen relevant eftersom lek i högsta grad är viktigt för barn.

## 4. Resultat och Analys

Här presenteras undersökningens resultat med efterföljande analys. Genom videoobservationer och intervjuer gavs en större inblick av pedagogernas tankar om fri lek och hur dessa omsattes och utvecklades i praktiken. Namn på pedagoger, barn och avdelningar som nämns i denna del är fingerade namn. Pedagogernas namn börjar alla på P och barnens namn börjar på B. Avdelningarna heter Katten och Hunden. På Katten arbetar Pernilla, Petra och Pia. De har arbetat en kort tid tillsammans och efter jul kommer Petra och Pia att sluta, och Pernillas tidigare arbetslag kommer tillbaka. Inne på Hunden arbetar Paula, Patricia och Petronella. De har arbetat tillsammans betydligt längre än pedagogerna inne på Katten.

### 4.1 Pedagogers syn på barns fria lek

Pedagogernas liknande definitioner av fri lek har stor betydelse för att sträva mot samma mål. Med gemensamma utgångspunkter startar pedagogerna från samma grund, och kan lägga vikt vid hur de ska fortsätta och utveckla sitt arbete.

Patricia på Hunden definierade fri lek på följande sätt:

Det är när barnen får leka och bestämma själva, alltså vad dom vill göra. Att de inte är styrda till vad dom ska göra. Men sen om dom ritar eller vill sitta och pärla eller leka med bilar, det spelar ingen roll. Sen tycker jag ju kanske att genom den fria leken så får dom ju kanske en chans att träna lite grann de som dom vill träna. Och ofta om man tittar på dom under den fria leken så ser man ju hur de utvecklas lättare än om man sätter dom på att göra någonting (Patricia).

Paula definierar den fria leken på följande sätt:

Då ska de själva få välja vad de vill göra. Men det ska finnas valmöjligheter. Om de vill bygga, om de vill skapa, eller om de vill leka i dockrummet. Men jag tycker att vi vuxna ska finnas till hand för dom (Paula).

Pedagogernas syn på fri lek kan sammanställas som ett tillfälle där barnen är i centrum och själva bestämmer vad de vill göra. Störst vikt för att det ska vara fri lek, verkar kännetecknas av att pedagogerna inte går in och bestämmer över huvudet på barnen. Det kan tolkas som om alla måsten är bortblåsta och en värld av möjligheter öppnas för barnen. Patricia anser också

att leken kan vara nyttig, då det är möjligt att följa barns utveckling genom den. Det kan vara så att pedagogernas liknande syn på fri lek grundas i deras utbildning, fortbildning eller studiebesök. Kanske fastnar det goda tankar om lek som hörs inom verksamheten hos pedagogerna. Det kan då göra att pedagogerna är medvetna om hur de borde arbeta, och troligtvis vill leva upp till de kriterier de sett och hört. Sannolikt vill de göra ett bra arbete, och de tankar de uttrycker kommer med all säkerhet från litteratur och diskussioner de tagit del av.

Patricia är inne på att barn i den fria leken kan träna förmågor som de är i behov av att utveckla. Eftersom barnen själva väljer aktivitet finns det ett intresse och en glädje från deras sida. Samtidigt behöver fri lek enligt pedagogernas syn inte betyda att vuxna inte deltar i leken. Tvärtom är pedagogerna viktiga inom den fria leken, och behöver finnas till hands.

#### **4.2 Lekens betydelse för barns utveckling och lärande**

Båda avdelningarna lägger vikt vid att ge tillfälle till fri lek. På Hunden försöker de arbeta medvetet med barns svårigheter med hjälp av leken.

Där är ju ett par barn med talsvårigheter i gruppen och det är lättare att nå dem genom den fria leken. Att man när man leker, när man går in och leker tillsammans med dom och försöker prata med dom och fråga vad de gör. Det är större chans att de liksom kommer igång och pratar när de själva liksom känner sig trygga med det de gör, de gör det de vill göra (Patricia).

Leken kan på båda avdelningar tolkas som en metod som används för att observera och motarbeta barnens svårigheter. Samtidigt tycks alla på Kattens avdelning inte vara eniga om på vilket sätt.

Ja tycker ju. Vi har diskuterat det jättemycket då mitt andra arbetslag. Det är ju allt på något sätt. Det är där barnen utvecklas allra mest tycker vi. För dom hittar sig själva och vad dom står för. Dom har kontakter med dom andra barnen. Man lär sig otroligt mycket ge och ta i leken (Pernilla).

Pedagogernas positiva tankar om fri lek utgör en bra grund att starta från. Problemet verkar vara hur och vart, de går från den grunden. Kunskap om vikten av fri lek räcker inte för att få ett fungerande arbetssätt. Utöver positiva tankar om fri lek, upplevs det tillstötta hinder när arbetet med fri lek fortlöper. Tanke och handling från avdelningarnas sida har svårt att gå ihop. Det verkar inte finnas en genomgående plan att följa. När det uppstår problem med

leken, upplevs ingen ta tag i det, vilket ofta bidrar till att pedagogernas grundtanke med leken rinner ut i sanden.

### 4.3 Arbetslagets betydelse

Byte av pedagoger på avdelningen Katten gör det rimligt att fundera på om deras korta arbetstid tillsammans bidrar till att de har svårare för att blicka mot framtiden och medvetet planera och arbeta med fri lek som ett arbetssätt. På grund av de tillfälliga pedagogernas olika tankar och synsätt om fri lek, gentemot Pernillas tidigare arbetslag, verkar de ha svårare att enas om hur de vill arbeta.

Det tar ju tid att arbeta ihop sig till ett arbetslag. Det är liksom inget som går fort. Om man bara tänker på barnens lek så kräver det otroligt mycket planering bakom det också. Otroligt mycket att vi som pedagoger diskuterar vad det är vi vill med det. Där är inte vi än. Nu kommer vi att byta personal efter jul igen. Det är lite så man tar sig igenom det nu och sen när vi är tillbaka vi som brukar jobba då kan vi fortsätta där vi var på något sätt... Det blir lite så. Vi pratade tidigare mycket om det här som jag sa innan att vara med barnen i leken att man finns till hands med att man inte styr där. Utan att man finns i bakgrunden för att stötta dom och driva dom framåt på något sätt. Och där tänker vi väl inte heller riktigt lika nu. Nä vi jobbar inte på samma sätt helt enkelt. Men det är ju också mycket diskussion som ligger bakom det (Pernilla).

Pedagogernas svårigheter och spretiga arbetssätt på Katten kan bero på deras olika bakgrund och tidigare erfarenheter. Att det befintliga arbetslaget enbart arbetar tillsammans en kort tid, verkar bidra till att ingen av dem anstränger sig att lägga den tid och energi som det krävs för att få igång ett fungerande arbetssätt med fri lek. I stället verkar de ”stå ut” den tiden som är kvar. Därför blir arbetssätten ganska så varierande beroende på vem i arbetslaget som är där för dagen. I likhet med det tidsgeografiska perspektivet har pedagogerna väldigt mycket arbete att uträtta under en begränsad period av tid. Tidsbristen kan stressa dem och göra att deras arbete inte blir lika bra, som det hade kunnat bli under andra omständigheter.

Patricia menar att diskussionen i ett arbetslag är viktig för att få ett medvetet arbetssätt.

Med den fria leken så behöver man vara medveten om den och se till så att den fungerar och skapa förutsättningar för att den kan fungera ... är så lätt att glömma bort så man får jobba med aktivt alltid och hålla diskussionen uppe. Jag är nöjd med att vi i alla fall diskuterar det i arbetslaget och försöker påminna varandra och bli mer medvetna om det (Patricia).

Paula menar även följande:

Jag tycker att man ständigt får komma till denna frågan att den fria leken är ju så viktig så ibland får man tänka till, nej hur är det nu med den fria leken, man får granska sig själva ibland och tänka efter kanske. Har vi många avbrott eller? Det är nog inte fel, och så kanske man får köra mer med fri lek ett tag kanske. Det ska ju alltid finnas fri lek och det ska ju alltid finnas tillfälle till det (Paula).

På Patricias och Paulas avdelning verkar diskussionen i arbetslaget vara givande och hjälpa dem framåt i arbetet med den fria leken. Medan på Pernillas avdelning har de svårt att skapa ett fungerande arbetslag, eftersom Pernilla redan verkar ha tankarna på vad som ska hända när hennes tidigare arbetslag är tillbaka. Petra och Pia i sin tur har troligen fokus på annat eftersom de snart slutar. Ett fungerande arbetslag kan tolkas som en optimal utgångspunkt, medan problem i arbetslaget ger motsatt effekt.

#### **4.4 Rutiner**

Även om Pernilla, Petra och Pias arbete inte fungerar riktigt som de skulle önska, när det gäller att medvetet ge tid och arbeta med fri lek, trivs de med vissa rutiner som de anser är viktiga att hålla. Hur mycket tid de spenderar med barnen beror på vilken arbetstid de arbetar. Beroende på vilken tid de arbetar, har de olika ansvarsområden under dagen. Fördelningen av ansvarsområdena och hur mycket tid som läggs på de olika områdena är intressant att studera med tanke på det tidsgeografiska perspektivet, där pedagogernas arbete i relation till den tid som finns att tillgå är i centrum.

Men den som kommer sist skulle gå in och byta på barnen. För då ansåg vi att dom som hade varit där redan på morgonen var inne i något med barnen. Och då skulle man inte behöva gå ifrån för att göra den grejen utan den som kom då klockan nio som inte var inne i någonting. Inte satt och spelade spel, inte var inne i någon lek. Skulle bara flyta in. Titta lite vad som hände och sen plocka barnen och gå in och byta blöjor på dem (Pernilla).

Att fördela arbetet mellan sig vid olika tillfällen på dagen underlättar och fungerar bra för arbetslaget på Katten. Från ett tidsgeografiskt perspektiv är det intressant att konstatera att pedagogernas fördelning av ansvarsområde verkar få en positiv inverkan på avdelningarna. På så vis fördelas tiden, och pedagogerna turas om att vara med barnen och sköta praktiska saker som dyker upp.

Positivt med rutiner, det är det. Det blir aldrig några tveksamheter... Nu vet jag att om jag jobbar längst på eftermiddagen. När vi fått undan maten så går jag in med dom

stora, dom som ska vila på madrassen. Det är alltid bra att ha lite så ja. Då flyter arbetet lättare (Pernilla).

Att vara tillgänglig och närvarande när barnen leker betonar båda avdelningarna vikten av. Pernilla menar att speciellt yngre barn behöver mer hjälp i den fria leken. Båda avdelningarna betonar vikten av att följa sina rutiner för att få en verksamhet där lek utgör en given plats. Möjligen kan ett resultat av pedagogernas rutinstyrda tillvaro bli att leken inte alltid får det utrymme de själva menar den ska ha. Eftersom pedagogerna enbart är mottagliga för barnens lek, när de har en arbetstid som tillåter det, kan flera tillfällen i barnens lek gå förlorade. Som följd av en styrd arbetstid, där pedagogernas uppgifter i flera fall är förutbestämda, finns de få tillfällen för pedagogerna att spontant delta i befintlig lek. Blir de inbjudna till lek av barnen kan de känna sig klivna, eftersom de beroende av sin arbetstid, har olika möjligheter att delta.

#### **4.5 Pedagogernas deltagande i den fria leken**

Pedagogerna försöker delta i barnens befintliga lek. Inne på Hunden arbetar de med en pratfri timme för att fokusera på barnen.

Vi hade ett tag så här att efter frukost mellan halv nio och halv tio så hade vi en pratfri timme mellan personalen så personalen fick inte prata med varandra utan det var då för att barnen skulle få koncentrera sig och kunna leka i lugn och ro. Så att man kunde sätta sig ner och spela spel utan att bli avbruten ... En sån liten sak kan göra så stor skillnad (Patricia).

För pedagogerna på Hunden verkar den pratfria timmen inte fungera på ett önskvärt sätt just nu. Orsaken ansåg pedagogerna själva berodde mycket på att de var tredje månad hade ansvar för telefonen, och att det då blev mycket spring och samtal. Det här med ansvar för telefonen verkar i tidsgeografiskt anda stressa pedagogerna, så att de har svårt att prioritera arbetet med barnen. Att dela upp vem som har ansvar för att svara i telefonen kan betraktas som ett sätt att fördela arbetsuppgifter, och göra så att avdelningarna kan slappna av, när de inte har ansvar för telefonen. Trots det verkar tanken med fördelningen inte komma till sin rätt. I likhet med tidsgeografin bidrar det kanske i stället till en förvirring om vilken månad de har ansvar för telefonen, och onödig tid läggs på det i stället för på andra viktigare saker.

Under observationstillfället kallar Paula till sig en flicka, Berta, som ska sitta bredvid henne och berätta vad hon gör på några bilder. Paula skriver sen ner vad Berta berättar under bilden.



Paula: Berätta för Paula vad som händer på bilden. Vad gör du där?

Berta: Bingolotto.

Paula: Va?

Berta: Bingo.

Paula: Bingo.

(Paula är distraherad av de andra barnen och tittar på dem.)

Paula: Vad händer på bilden. Vad gör du där? Vad händer mer? Vad gör du på bilden?

Berta: Jag äter, pappa äter med mig.

(En annan pedagog kommer och fortsätter en konversation som hon haft med Paula en stund tidigare. De pratar tyst och lite irriterat. Berta sitter och fingrar på ett kort. Till slut går Berta från bordet och börjar leka med en kompis.)

Paula: Gick du nu Kajsa. Jasså hejdå

(Paula fortsätter att skriva och limma på några bilder och samtidigt prata med den andra pedagogen. Sen kallar hon på Berta igen.)

(Hunden).

Pedagogerna i den här observationen pratar med varandra över Bertas huvud. Paula visar inget större intresse för Bertas berättelser och bilder. Det är möjligt att Paula med utgångspunkt i tidsgeografin är stressad och distraherad av de andra barnen och även av övrig personal. Detta leder även till att hon ställer samma fråga till Berta flera gånger men på olika sätt. Det är rimligt att anta att Berta känner av ointresset från Paulas sida, och därför väljer att avsluta aktiviteten och rikta sin uppmärksamhet mot annat. Paulas stress kan också bidra till att Berta känner sig stressad och att hennes intresse då avtar.

(Beatrice 2 år sträcker sig efter några kriterier i målarhörnan.)

Pernilla: Vill du rita?

Pernilla: Du får ha ett underlägg. Sätt kriterierna på bordet så får du ett underlägg.

Varsågod. Pennor? Varsågod.

Pernilla: Åh ska bebisen stå nära här?

Beatrice: Mmmm.

(Pernilla ställer dockvagnen intill bordet och hjälper Beatrice att sätta sig tillrätta på stolen.)

Pernilla: Vill du ha dom kriterierna? Dom fina?

(Beatrice nickar. Det kommer fram ett barn till, som tittar vad Beatrice gör.)

Pernilla: Ska Britta också rita? Ta ett underlägg där.

(Pernilla pekar bort mot hyllan där underläggen ligger.)

Britta: Ja

(Britta tar ett underlägg och sätter sig på en stol bredvid Beatrice.)

Pernilla: Vill du ha dom kriterierna? Ska ni ha dom tillsammans?

Britta: Ja

Pernilla: Dom ser inte likadana ut men dom ritar likadant.

(Båda barnen tar efter kriterierna.)

Pernilla: Ja. Ni kan ha dom mellan er. Jättebra.

(Katten).

I observationen ovanför är det barnens intresse som styr val av aktivitet och pedagogen finns tillgänglig och stöttar. Pedagogerna på båda avdelningar menar att det är viktigt att alla är deltagande i barnens lekar och finns till för dem.

Det är klart man ska vara med men man ska vara med på barnens villkor och inte ställa villkor i leken. Så att det är en chans för barnen att bestämma lite annars bestämmer man själv hela tiden, nej nu ska vi göra det, du får inte göra så, du får inte göra det, så barnen får bestämma åtminstone i leken, så man är med på de villkoren, så man inte hittar på något nytt. Lite nytt och utmanande kan man kanske hitta på men man behöver ju inte styras dom (Patricia).

Patricia är inne på att delta i leken när barnen bjuder in, medan Paula mer verkar tänka på ett medvetet arbete där pedagogerna finns till för barnen och ger dem en hjälpsam hand vid behov.

Jag tror inte att man ska vara rädd för att gå in i leken för det älskar barnen men det ska ju inte heller vara så att när jag går där ifrån så spolieras hela leken. Det ska ju inte heller vara att man tar överhanden så när man själv inte finns där så klarar de inte av att leka. Man ska hjälpa dom till att få en utvecklande lek och att de ska tycka det är roligt. För går jag så tröttnar dom och det är ju inte jag som ska vara huvudpersonen. Utan hjälpa dom att uppmuntra dom till att fortsätta leken själva. Sen är det ju bra att vi finns till hands (Paula).

Pedagogerna upplevs ha problem med när, och hur de ska delta i fri lek. En risk upplevs vara, att när pedagogerna involverar sig har de lätt för att glömma bort barnen och deras intressen, och tar då på sig en allt för stor roll i att bestämma och styra leken. Pedagogerna upplevs sträva efter att medvetet arbeta med fri lek, men stöter på hinder på vägen, som de inte vet hur de ska ta sig förbi. Ett resultat med att hinder uppstår verkar bli att pedagogerna lätt blir distraherade och förlorar fokus på leken.

#### **4.6 Svårigheter med den fria leken**

Pernilla har en positiv inställning till fri lek, vilket bidrar till att hon medvetet strävar efter ett arbetssätt med lek. Samtidigt finns det som tas upp i tidsgeografin inte alltid den tid som skulle behövas. Eftersom arbetslaget arbetat så kort tid tillsammans, och snart ska splittras, har de inte hunnit inarbeta så många gemensamma strategier och arbetssätt. För pedagogerna på Katten verkar det faktum att de enbart arbetar tillsammans en kort tid, sätta käppar i hjulet för dem. Det verkar användas som en ursäkt av dem, för att de inte arbetar medvetet med fri lek och kommit längre i sitt arbete.

Svårigheter är ju till för att övervinnas på något sätt. Då får man ju jobba. Sen är det ju alltid svårt för man har mycket måsten som ska göras hela tiden och det läggs mer och mer på personalen hela tiden med pappersarbete. Det är mycket grejor som man ska hinna med hela tiden. Åh det tars ju utav barnens tid. Det gör det ju (Pernilla).

Ett rimligt antagande är att olika saker kommer mellan pedagogernas arbete med barnen och gör det i likhet med tidsgeografin svårt att prioritera tiden rätt. Småsaker, som egentligen inte är så viktiga, verkar vara det som det är lättast att ibland lägga tiden på.

När man jobbar har man alltid något man kan göra så risken är att man springer och gör det där andra man kan göra istället för att vara med barnen. Som att jag måste bara hämta detta, måste lägga in bilderna på datorn, måste kolla fc. Desto mer stressad personalen blir, desto mer stressade blir barnen och även om de egentligen har tid att leka så kanske de inte kommer igång att leka när man själv springer och gör en massa andra grejer (Paula).

Småsaker som ska uträttas vid sidan om att vara med barnen skapar stora svårigheter för pedagogerna att fördela sin tid. Pedagogerna vill hinna med så mycket som möjligt i sitt arbete och troligen bidrar det till att de känner, att de gjort ett sämre arbete om de inte hinner med allt. Småsakerna som pedagogerna är tvingade att ta tag i, upplevs som väldigt störande och stressande för avdelningarna.

#### **4.6.1 Styrld lek**

På eftermiddagen brukar det finnas tillfälle till en stunds fri lek. Hur länge beror på om barnen sover eller inte. När de yngre barnen sover får de äldre barnen ägna sig åt lugnare lek. Att de yngre barnen sover, gör troligen att pedagogerna får mer tid över till annat. Pedagogerna verkar lägga den tiden på att sysselsätta de äldre barnen. Ofta genom att bestämma aktiviteter till dem.

Sen är det ju lugnt för dom som då är vakna. Och det är ju oftast då dom äldsta, det brukar inte vara så många, ett par tre stycken bara. Då har dom rätt så valfritt ja vad dom vill göra, inte för mycket stim dock. Utan det brukar va att dom gör något lugnt där, antingen har man kanske någon uppgift till dom som vill det... Annars kan det va att dom sitter och pärlar och målar. Dom tycker det är rätt skönt dom stora där en stund i alla fall. Sen börjar, vi som personal känner nog att eftermiddagen här mornar man mest barn hela tiden. För sen börjar vi plocka upp dom. Sen ska dom sitta och mysa lite och innan dom kommer igång och det kan ju vara en tio stycken som ska upp ur vagnarna så det tar sin lilla tid och då går dom ju och leker under den tiden... Mellanmål halv tre och därefter brukar det oftast va att vi går ut igen och är ute och leker. Lite beroende på hur många barn och så. Nu blir det ju mörkt, man har ju oftast

kanske en timme där ute, knappt det och har man då jättemycket barn som ska på med kläder, så ibland är det kanske så att vi stannar inne (Pernilla).

På liknande sätt beskriver Patricia att den fria leken ibland blir lite styrd.

Ibland så vill man ju styra den fria leken och en del barn spanar ju in på en sak, också leker de det hela tiden och det kanske är så att det blir väldigt stressigt i barngruppen, det blir väldigt skrikigt och då vill man ju bryta det så att de inte leker denna leken, och då är det kanske inte fri lek. Frågan är ju vad gränsen för fri lek är. Man kan ju styra det lite också ... Genom att möblera rummet eller ha vissa saker framme. Just nu har vi plockat undan dockskåpet. Det blev bara rörigt ... och har tagit fram lite bondgården istället så då styr man ju lite den fria leken ändå (Patricia).

Under observationstillfället nedan har barnen haft samling och fruktstund och ska nu få leka fritt. Observationen tyder dock på att en viss styrning finns för vad några barn skall göra.

Patricia: Benjamin vad vill du göra nu?

Benjamin: Leka med bilar.

Patricia: Okej och vad vill Björn göra?

Björn: Bilar

Bengt: Ja vill också leka med bilar.

Patricia: Men du pärlade ju innan, blev du klar med det?

Patricia: Nej då får du göra det först nu.

Patricia: Och Blenda du ska gå till Paula och berätta om bilderna.  
(Hunden).

Eftermiddagen kan på båda avdelningar tolkas som ganska stressig och hektiskt. Det finns en kort stund då de flesta barnen sover, då pedagogerna har möjlighet att ägna sig åt de äldre barnen. Samtidigt finns det inte utrymme för vilka lekar som helst, på grund av att ljudnivån måste hållas låg och alla rum inte är tillgängliga. Det är i stora drag pedagogerna som bestämmer vad de vakna barnen får leka med på eftermiddagen. Barnen kan få välja, men är ganska styrda i vad de kan välja på. Vissa lekar och aktiviteter, speciellt stillasittande aktiviteter vid bord är önskvärda. Ett resultat av arbetssättet på eftermiddagen blir att barnen inte får någon frihet i sin lek. Pedagogerna ger klara och tydliga regler för barnen och berättar var de får leka och ger exempel på vad barnen bör välja för aktivitet. Desto mer den fria leken på eftermiddagen studeras, desto mer visas att barnen får rätta sig efter pedagogerna. En bidragande effekt blir att det pedagogerna beskriver som fri lek, inte gäller i det sammanhanget. Pedagogerna kallar leken på eftermiddagen för fri, men den leken lever inte upp till de kriterier pedagogerna själva anger för fri lek. När de yngre barnen sedan vaknar, måste pedagogerna ägna sin tid åt dem. Med att ta in vagnar, hjälpa barnen upp, klä av dem ytterkläder och morna dem.

Nu är det lite så här nu börjar det bli jul och sen så planerar man och nu vill man göra detta och så vill man göra detta och man vill hinna färdigt de här projekten och man vill börja på nästa så det blir lite uppstyckat. Så just den här långa fria lektiden den har liksom blivit lite lidande (Patricia).

Bestämda aktiviteter som planerats in tar ofta tid från den fria leken. Även om pedagogerna är medvetna om den fria lekens betydelse har de svårt för att bortse från alla måsten och drivkraften av ”göra verksamheten”. Pedagogerna verkar känna sig mer nöjda med sig själva och sin verksamhet om barnen ”producerar” mycket. Kanske bidrar det till att pedagogerna känner sig bättre till mods när de kan visa upp saker barnen gjort.

#### **4.7 Pedagogers utveckling av den fria leken**

Eftersom Pernilla värnar om den fria leken, försöker hon trots, byte av arbetslag, att lägga tid på att vara tillsammans med barnen när de leker. Mycket av hennes och kollegornas tid går åt till att arbeta med barnen i smågrupper. De väljer då vilka barn som ska delta i vilken grupp och oftast i vilket rum den gruppen barn ska leka. Det är rimligt att anta att alla pedagoger är nöjda med arbetet med smågrupper, eftersom det är ett arbetssätt som de pratar positivt om och ständigt återkommer till.

Som jag sa innan så delar vi barnen mycket i grupper. Då kan vi medvetet välja att dom fyra barnen är inne idag och ska få leka, och då kanske man går mer in och styr dom i den fria leken, och styr dom så dom ska få igång en lek. Då kanske man väljer fyra barn och så idag så är vi bara inne i dockrummet till exempel ... Så ser man att har man fått igång en lek där så är det lättare för dom barnen sen att gå in och fortsätta leka där. Eller det kan va att man väljer att idag så sitter vi bara och bygger. Väljer dom här fyra barnen till exempel och så sitter vi och bygger med klossar och bygger järnväg och allt så här ... När det är små barn man jobbar med så gäller det mycket att vara med dom och få in dom i leken. Då får man vara där lite som en förebild och visa vad man kan göra här och så (Pernilla).

Pernilla och Patricia är inne på samma tanke med att hjälpa de barn som de anser har problem med att leka och utveckla sitt lekande. För att hjälpa dessa barn arbetar båda avdelningarna med mindre grupper där de tilldelar barnen både material, miljö och lekkompisar.

Där är ju de barn som kanske inte riktigt ännu lärt sig att leka eller som inte riktigt klarar av det och som kanske tycker det är för stor grupp och då har man ju ett ansvar som pedagog att försöka att få de barnen till att lugna ner sig och ... ordna rum till dom så att de får lite avskildhet och får tid och lugn och ro till att leka ... Man har också

ansvar till att få med alla i leken så att det inte är någon som står utanför och aldrig får vara med och leka (Patricia).

Det verkar som att pedagogernas vilja att hjälpa barnen resulterar i en ganska styrd tillvaro där fokus kanske hamnar på pedagogerna istället för på barnen. I stället för att intressera sig för vad barnen vill leka och med vem, bestämmer pedagogerna vilket rum de ska vara i, vad de ska leka och med vem. Villkoren för barnens lek blir förutbestämda av pedagogerna, vilket kan bidra till att det finns få utrymmen för barnen, vad de önskar och är i behov av.

Som det ser ut nu har vi inte jättemycket samlingar inne på vår avdelning. Vi plockade bort det för ja rätt så länge sedan faktiskt. Innan hade vi ju det här fruktsamling varenda morgon. Det hade vi vid halv tio nånting. Men precis som jag läste här i frågorna också så tyckte vi att barnen hade för lite fri lek ... Så när man skulle avbryta så då började vi å bara sätta fram frukten på ett bord och dom skulle få fortsätta leka och komma när dom kände att dom ville (Pernilla).

Båda avdelningarna vill få bort de avbrott som lätt tillkommer genom ”måsten”, som att alla barn ska äta frukt samtidigt. Trots att de provat olika arbetsätt, när det gäller fruktstund, har de svårt för att hitta ett optimalt arbetssätt som fungerar för alla. Utifrån vad pedagogerna berättar, verkar det vara svårast att ge de yngre barnen valmöjlighet, eftersom de oftast är beroende av andra.

När de små ser att det vakas frukt så kommer de ändå ... Man kan säga att de bryter det själva men vi försöker att inte bryta det för ofta. Det är så mycket med avbrott i samband med måltid ändå en dag på förskolan ... Någon gång hade vi frukten efter middag istället (Paula).

I arbetssättet där barnen får äta frukt när de vill, behöver de inte plocka undan och städa för att alla samtidigt ska sätta sig och äta frukt. Utifrån den situationen kan barnen leka klart, och de behöver inte känna någon press att avsluta sin lek för att klockan är halv tio. Fruktstunden kan bli en naturlig del och ingå i leken. Det är barnen och deras lek som är i centrum och avgör när det passar med en paus och fruktstund.

(Det är förmiddag på Katten och barnen leker fritt.)

Petra: Då ska vi se. Vad heter det? Boel och Benny kan ni plocka ihop lite där? Så ska vi äta frukt. Sen ska vi gå ut.

(Petra tittar bort mot barnen som leker.)

Petra: Kommer du med dockan? Vi ska äta frukt.

(Ett barn går förbi med en väska.)

Petra: Häng upp den på hyllan.

(Det står en dockvagn kvar mitt på golvet.)

Petra: Kör in den i dockrummet.

Petra: Städar du Benny? Eller hur går det?  
(Barnen plockar ihop de leksakerna som de lekt med.)  
Petra: Birk. Kan du gå in med den dockan? Lägga den i dockrummet?  
(Ett barn från den andra avdelningen kommer in i rummet och Petra tar barnet i handen och följer den tillbaka till sin avdelning. Samtidigt kommer Pia som skalat frukt tillbaka till avdelningen. När allt är städat sätter sig barn och pedagoger vid ett bord för att äta frukt.)  
(Katten).

Skillnaden mellan vad Pernilla beskriver i intervjun och med vad som visas på observationen är att i observationen får barnen rätta sig efter vad pedagogerna bestämmer och när de tycker det är passande med fruktstund. Beroende på vem som arbetar får barnen som sagt skilda arbetssätt. Petra och Pia lägger vikt vid att barnen äter frukt på samma tid varje dag, och att det följs av utevistelse. Medan Pernilla anser att är barnen inne i en lek, varför kan de inte fortsätta leka. Det är intressant att fundera på om önskan att frukten äts vid samma tid varje dag, bidrar till pedagogernas eller barnens välmående.

#### **4.8 Slutsatser**

Det finns en uppfattning hos pedagogerna om hur viktig fri lek är för barn. Samtidigt verkar steget från kunskapen om fri lek, till att få ett medvetet fungerande arbetssätt vara stort. Pedagogerna gör en del försök, för att motarbeta avbrott och störande moment, men försöken blir oftast halvdant gjorda. Någonstans mitt i försöken brister det genom att något nytt dyker upp som pedagogerna måste ta tag i. Båda avdelningarna har en del goda idéer på hur de skulle kunna arbeta. På Hunden anser de att ”pratfri timme” för pedagogerna är positivt, men mycket att hinna med, inom loppet av begränsat med tid beskrivs som orsak till att arbetssättet inte fullföljs. Pedagogerna är överens om hur viktigt det är att finnas tillgänglig i barnens lek. Något de försöker vara, men som de samtidigt ofta förlorar fokus på. Pedagogerna sitter ner med barnen, men pratar ändå med sina kollegor och kan inte hjälpa att det samtidigt är andra saker som sker, som ofta fångar deras intresse. Vilket då bidrar till att de förlorar barnen och deras inbjudan till samtal och lek. De vill delta i barnens lek, men gör det ändå inte.

Pedagogernas fokus upplevs splittrat, eftersom de har svårt att driva igenom sina tankar. De vill mycket, och ibland kanske de vill hinna med fler saker, än vad som är möjligt. Rutinsituationer ses ibland som hinder som tar av pedagogernas tid. På Katten verkar en svårighet grundas i det tillfälliga arbetslaget, och deras olika synsätt på fri lek, som gör att avdelningen för tillfället ”står ut” och upplevs stampa på samma ställe. Pedagogerna uppfattas

stressade och i farozonen för en ”göra verksamhet”, där vikten läggs på hur mycket barnen ”producerar”, och inte på vad de lär sig.

Eftermiddagen tolkas på båda avdelningarna som ett tillfälle där de vakna barnen är väldigt styrda i sina val av aktivitet. Den mesta tiden lägger pedagogerna på att morna barnen som sovit och ställa i ordning efter det. När pedagogerna vill utveckla den fria leken har de, troligtvis med sin goda vilja i bagaget lätt för att styra väldigt mycket. Ofta använder de sig av smågrupper, där de bestämmer vilka barn som ska ingå, vad de ska leka och i vilken miljö. Barnens intresse och spontanitet förloras som ett resultat av styrningen.



## **5. Diskussion**

I diskussionsdelen kommer undersökningens resultat att diskuteras med underlag av forskning som tagits upp i litteraturgenomgången. I kaptitel 5.1 diskuteras hur viktigt det är med fri lek. 5.2 tar upp hinder för fri lek. 5.3 diskuterar gemensamt arbete och avsnitt 5.4 ger förslag till fortsatt forskning.

### **5.1 Fri lek är viktigt**

Även om dagens pedagoger har en kunskap om vikten av fri lek att tillgå, finns det ibland svårigheter med att starta upp och driva igenom ett medvetet arbetsätt. Hur och varför lek är viktigt är ofta ett samtalsämne inom förskolan. Redan under lärarutbildningen introduceras Läroplanen för förskolan 98 (Utbildningsdepartementet, 2001), där lek betonas som något som måste finnas och medvetet arbetas med på varje förskola. Likaså studerar studenter lekens betydelse under utbildningen och verksamma pedagoger har möjlighet att fortbilda sig inom ämnet. Således finns det kunskap som erbjuds och kan tas tillvara av både framtida och redan verksamma pedagoger. Hjort (1996), Löfdahl (2002) och Olofsson (1992; 1996) beskriver leken som ett av barns verktyg för att förstå livet, bearbeta händelser och förbereda sig för framtiden. När kunskap om lekens betydelse för barns utveckling finns, är det intressant att fundera över varför leken ibland inte kommer till sin rätt på förskolan, och får den status den är värd. I de flesta fall, vilket speglas i undersökningens resultat, finns det ett erkännande hos pedagogerna av lekens betydelse, men verktyg för att utveckla erkännandet saknas.

Pedagogerna i undersökningen strävar efter att medvetet arbeta med lek, troligtvis eftersom de är medvetna om lekens positiva innebörd för barn. De har kännedom om att bland annat barn med talsvårigheter tränas i leken. Granberg (2003), Olofsson (1991) och Lillemyr (2002) menar alla att leken utvecklar barn, exempelvis barns kroppsspråk, ordförråd och det talade språket. Den kunskap pedagogerna har om lekens positiva aspekter bidrar antagligen till deras försök att arbeta med lek, bland annat som ett redskap där de kan följa barns utveckling. Tullgren (2004) menar att genom att vara deltagande i barns lek kan pedagogen få tillfälle till att se varje barn och dess utveckling. Det upplevs att vilja att delta finns hos pedagogerna, medan de ibland saknar redskap att ta sig från tanke till handling. Eftersom barn i det flesta

fall ges några tillfällen till fri lek under dagen, borde dessa lärandetillfällen i likhet med Johansson & Pramling Samuelssons (2007) åsikt tas tillvara och användas som ett tillfälle att ge barn bekräftelse och beröm för bra saker de gör. På Katten och Hunden hade ett resultat av att de medvetet avsatt mer tid att tillbringa med barnen när de leker, kunnat bli att de får reda på barnens intressen och behov. Utifrån den kunskapen hade de sedan kunnat hjälpa barnen att utveckla sin lek, utan att styra den för mycket. Olofsson (1992) menar att lek i grunden utvecklas tillsammans med närvarande vuxna under barnens första år. Därför är det speciellt viktigt att pedagogerna deltar i leken, och i likhet med Olofsson (1992) lär sig de barn, som behöver hjälp med att leka, det av en närvarande pedagog.

I leken ges pedagoger en chans att se barns olika utvecklingsnivåer i deras naturliga miljö. På så vis kan de undvika att hamna i fällan, där fokus ligger på planerade tester, och barnen blir då de som får rätta sig efter pedagogerna. Utöver att använda leken som ett hjälpmedel i att dokumentera barns utveckling, bör barn ges tillfälle att leka enbart för deras egen lust att leka. Granberg (2003), Olofsson (1991) och Lillemyr (2002) menar liknande, att leken i sig bidrar till flera positiva aspekter, som bättre självförtroende och utveckling av barnens sociala kompetens. För att få ett positivt klimat på förskolan borde leken på samma vis vara ett förebyggande arbetssätt. Om det arbetas med lek på förskolan, och barn får chans att leva sig in i och utveckla sin lek, borde det rimligtvis, med bakgrund i forskning gjord i ämnet, bidra till mer harmoniska barn, och en bättre fungerande verksamhet där pedagogerna slipper lägga tid på bråk och oenigheter.

## **5.2 Hinder för fri lek**

Tid och definitioner är två nyckelord som upplevs kunna vålla problem för pedagoger i förskolan. Samhället och vardagen med allt som ska hinnas med upplevs för de flesta i likhet med Aili (2006; 2008) som stressande. Det är inte enbart en sak som ska drivas igenom i förskolan, utan en mångfald av saker som ska samsas. Avsaknaden av tid som Aili (2006; 2008) beskriver, bidrar lätt till att pedagoger tycks stressade. Nya händelser sker på förskolan och pedagogerna har pappersarbete som ska lämnas in, allt inom loppet av samma tid. Det uppstår lätt ett dilemma. Det finns arbete pedagogerna konkret behöver genomföra för att verksamheten ska fungera, men det finns också aktiviteter pedagogerna själva upplever att de måste hinna med. Vissa aktiviteter klassar pedagoger lätt som ”måsten”. På Katten och Hunden beskrevs tillfällen som fruktstund och vila som dilemman, där göromålet lätt utgår

från pedagogerna i stället för barnen. Precis som i tidsgeografin erhålls det i dagens förskola ofta krockar mellan den tid pedagogerna har att tillgå i relation till aktiviteten som ska genomföras. En konsekvens kan möjligen bli att pedagogerna stressar och i likhet med Ailis (2006; 2008) beskrivning känner att deras arbete blir halvdant gjort. Katten och Hunden var eniga i att de hade många saker som de ville hinna med, men de hade ingen klarhet i hur de skulle fördela sin tid. Det kan vara att julpyssel ska skickas hem innan jullovet, och pepparkakorna ska vara bakade till julfesten. Till synes små saker, kan precis som tidsgeografin tar upp, medföra stora svårigheter att hinnas med. Det kan antas med utgångspunkt från vad som kommit fram i undersökningen att små, men likväl tidskrävande arbeten, får förtur gentemot annat. Olofsson (1992; 1996) är inne på samma tanke, som pedagogerna på Katten och Hunden, att pedagoger känner sig stressade av rutinsituationer. Även om pedagogerna vet att leken är viktigare att ta itu med än dessa småsaker som dyker upp, finns det en svårighet i att lämna småsaker åt sidan.

Pedagogerna på Katten och Hunden var öppna för att delta i barnens lek, vilket de ofta försökte göra, men deras deltagande avbröts i de flesta fall på grund av andra åtagande som dök upp. Aili (2006; 2008) och Olofsson (1994; 1996) är inne på samma spår, när de menar att leken får stå tillbaka för rutinsituationer. Troligtvis vill andra verksamma pedagoger, i samförstånd med undersökningsgruppen fungera som en hjälpande hand i leken och delta på barnens villkor. Ändå upplevs att det finnas brister i pedagogernas agerande vid barns lek, för att nå samma punkter som Hjort (1996), Olofsson (1992; 1996) och Rasmussen (1992) tar upp, när de betonar betydelsen av att pedagoger deltar med inte styr barns lek. Undersökningsgruppen är rimligen inte ensam med att i fri lek styra de val barnen kan göra. Detta sker säkerligen i all välmening, men resultatet kan bidra till att barnens intresse förloras. Kanske grundas pedagogernas vilja att styra upp leken i samhällets syn och krav på vad som är acceptabelt och hur uppfostran bör se ut. Rasmussen (1992) påpekar att det finns en uppfattning om vilken sorts lekar som anses vara bra och dåliga lekar. Det kan antas att verksamma pedagoger har samma referens att utgå från, det vill säga att vissa lekar är bra för barnen att leka, medan andra lekar inte uppmuntras. Tullgren (2004) menar att acceptabla lekar ofta är där barn i leken tränas och förbereds inför framtida händelser. Genom att det verkar finnas en gemensam utgångspunkt, att vissa lekar är mer accepterade än andra och på så vis bättre att barnen leker, är det rimligt att anta att fler pedagoger än de på Katten och Hunden har svårigheter med att inte styra barns lek. Hjort (1996) poängterar att barn i de flesta fall är medvetna om vilka lekar som inte är önskvärda på förskolan, och på så vis väljer

att leka dessa på undangömda platser. Eftersom pedagogerna på Katten och Hunden känner av pressen att hinna med så mycket som möjligt, på den begränsade tid de har, finns det få tillfällen då barnen har chans att gå in i lekar. Det ges som sagt tillfällen till fri lek, men barnen är inte fria att leka på egen hand och utifrån eget intresse.

### **5.3 Gemensamt arbete**

Arbetslaget och deras syn bidrar, precis som Olofsson (1992; 1996) poängterar, till hur arbetssättet på förskolan kommer att utformas. Finns det inget fungerande arbetslag, med en gemensam syn och liknande mål, drar pedagogerna mot olika håll. Avdelningarna uttrycker en medvetenhet om detta och menar liksom Olofsson (1992; 1996) att det krävs väldigt mycket gemensam planering bakom ett fungerande arbetsätt med fri lek. Avdelningarna och Olofsson (1992; 1996) uppmärksammar båda behovet av liknande definitioner för att medvetet kunna arbeta med fri lek. Pedagogerna i undersökningen och Olofsson (1992; 1996) är eniga om att en utgångspunkt för att få ett medvetet och fungerande arbetsätt med fri lek, är att pedagogerna vet vad fri lek betyder för dem. Pedagogerna på Hunden menar att de står eniga i definitionen av fri lek, medan pedagogerna på Katten erkänner att de behöver arbeta mer med detta. Båda avdelningarna är medvetna om varför, och hur de vardagligt vill arbeta med den fria leken, men de har svårt att nå fram till sina visioner. Troligen upplever andra pedagoger snarlika hinder. Rimligen är rutinsituationer och brist på tid något som fler än pedagogerna i undersökningen begränsas av. När föräldrar och pressen av ”göra verksamheten” gör sig påmind förlorar pedagogerna fokus på vad som egentligen är självklart för dem. Pedagogernas vetskap om hur viktigt det är med lek, räcker inte när deras arbetssätt med fri lek ifrågasätts. För att komma bort från föräldrarnas tankar om att barnen bara lekt en hel dag och inte gjort något vettigt, bör pedagogerna lägga tonvikt på varför de arbetar med fri lek, och vad det exakt är barnen lär sig. När arbetssättet med fri lek ifrågasätts, måste pedagogerna kunna förklara och kanske ibland till och med försvara varför de arbetar som de gör. Det är pedagogerna som är utbildade i ämnet, och de måste känna sig tillräckligt säkra på sig själva och sitt arbete, att de kan informera föräldrar och besökare som kan tänkas ställa sig frågande till varför förskolan arbetar som den gör.

För att kunna motivera och stå för ett medvetet arbetssätt med fri lek, är det flera pusselbitar som måste falla på plats. Bland annat måste pedagogerna ha tillgång till ett fungerande arbetslag som står enade och har den kunskap som behövs. Olofsson (1992) och Löfdahl

(2002) hävdar att till och med pedagoger kan få dåligt samvete när barnen lekt en hel dag. När pedagoger, trots utbildning inom ämnet får tvivel, är arbetslaget av oerhörd betydelse. Rasmussen (1992) tar upp att lekens status ökar med åren. Med utgångspunkt i författarens antagande, kan det vara sannolikt att leken har olika värde för olika människor och i olika delar av landet. Gamla antagande som ”ju fler aktiviteter desto bättre” kan vara svårt att komma ifrån, och som pedagog måste det finnas en förståelse för att människor kanske fortfarande har en gammeldags syn på lek. För verksamma pedagoger kan det vara behövt att kunna förmedla till andra att de har en utbildning inom ämnet, en kunskap om varför de väljer att medvetet arbeta med arbetssättet, och att de följer de mål som finns uppsatta i Lpfö 98 (Utbildningsdepartementet 2001).

Genom undersökningen framkom pedagogernas tankar om fri lek och hur de försöker omsätta dessa till handlingar i verksamheten. Huvudproblemet som pedagogerna ofta kom tillbaka till var tidsanvändning. Både brist på tid och hur tid prioriteras var svårigheter som ofta stod i vägen för ett medvetet arbetssätt med fri lek. Pedagogerna hämmades av tiden, även om tiden i sig inte behöver vara ett stort problem. Snarare ligger problemet i att få pedagogerna att planera och ta tillvara på sin tid. Det krävs ett medvetet synsätt hos pedagogerna där de avsiktligt sätter leken i främsta rummet och tar tillvara på sin tidsanvändning.

#### **5.4 Förslag till fortsatt forskning**

Med utgångspunkt i vad som framkommit i undersökningen, det vill säga att pedagoger är medvetna om vikten av fri lek, men har en svårighet att komma över de hinder på vägen som stoppar dem, skulle det vara intressant med fortsatt forskning om hur dagens pedagoger, kan fördela sin tid och ta sig förbi dessa hinder. Som fortsättning i samma led hade det varit intressant att studera vad det konkret är som arbetslaget gör, när de beskriver att de lyckas få ett medvetet fungerande arbetssätt med fri lek.

## 6. Sammanfattning

Syftet med arbetet är att undersöka pedagogers uppfattningar av så kallad fri lek på förskolor. Vilka förutsättningar finns det för lek? Hur omsätter pedagoger sina tankar om fri lek till handlingar i verksamheten? Pedagogers inställning till och deltagande i lek, beskrivs som avgörande för den syn barn får på lek och hur förskolan utformar lektillfällen. Med det som bakgrund ställer vi oss följande frågor:

Vad är förutsättningarna för lek i förskolan? Vilka är pedagogernas tankar och agerande för att få en verksamhet som genomsyras av lek? Är fri lek ett medvetet val från pedagogernas sida?

Genom litteraturen beskrivs lekens betydelse för barns utveckling och betydelsen av en närvarande pedagog. Vad pedagoger kan uppleva som svårt diskuteras även genom litteraturen. Den tidsgeografiska teorin står som grund för de teoretiska utgångspunkterna i undersökningen.

Undersökningen är utförd med kvalitativa metoder, det vill säga med videoobservationer och intervjuer. Genom videoobservationer och intervjuer ges en djupare inblick av pedagogernas tankar om fri lek och hur dessa omsattes i praktiken, och vad de gör för att utveckla den. Undersökningsgruppen består av tre pedagoger på två avdelningar på samma förskola.

I resultatet visas att pedagogerna är medvetna om hur viktig fri lek är för barn, och de försöker medvetet ge tid för att arbeta med fri lek, men tiden räcker ofta inte till. Det handlar om en prioriteringsfråga och pedagogernas tidsanvändning där småsaker och måsten ofta bidrar till att fri lek hamnar i skymundan.

## Referenslista

Aili, Carola. (2006). *Kvalificerande arbete. Lärares vardagliga arbete som bas för lärarprofessionens autonomi*. Stockholm: Lärarförbundet.

Aili, Carola. (2008) Kan jag få jobba klart nå'n gång? I Carola Aili; Ulf Blossing, & Ulrika Tornberg, (red.). *Lärare i blickpunkten – olika perspektiv på lärares liv och arbete*. Stockholm: Lärarförbundet. ISBN 978-91-9765-989-5

Ejvegård, Rolf. (1996). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-36612-4

Granberg, Ann. (2003). *Småbarnslek- en livsnödvändighet*. Stockholm: Liber. ISBN 47-05151-5

Rasmussen Hangaard, Torben. (1992). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-38211-1

Henckel, Boel. (1990). *Förskollärare i tanke och i handling. En studie kring begreppen arbete, lek och inläring*. Umeå: Pedagogiska institutionen, Umeå universitet. ISBN 91-7174-521-1

Hjort, Marie-Louise. (1996). *Barns tankar om lek: En undersökning av hur barn uppfattar leken i förskolan*. Stockholm: Almqvist och Wiksell International. ISBN 91-22-01728-3

Holme, Idar Magne. & Solvang, Bernt Krohn. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-4400-211-4

Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid. (2007). *"Att lära är nästan som att leka" Lek och lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber. ISBN 978- 91- 47- 08436- 7

Olofsson Knutsdotter, Birgitta. (1991). *Varför leker inte barnen?*. Stockholm: HLS. ISBN 91-7656-246-8

Olofsson Knutsdotter, Birgitta. (1992). *I lekens värld*. Stockholm: Almqvist och Wiksell. ISBN 91-21-13736-6

Olofsson Knutsdotter, Birgitta. (1996). *De små mästarna. Om den fria lekens pedagogik*. Stockholm: HLS. ISBN 91- 7656- 398- 7

Lillemyr, Ole Fredrik. (2002). *Lek- upplevelse- lärande*. Stockholm: Liber. ISBN 91-47-05074-8

Löfdahl, Annika. (2002). *Förskolebarns lek. En arena för kulturellt och socialt meningsskapande*. Karlstad: University Studies. ISBN 91-89422-93-7

Patel, Runa. & Davidson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-02288-3

Tullgren, Charlotte. (2004). *Den välreglerande friheten*. Malmö: Lärarutbildningen Malmö högskola. ISBN 91-85042-07-2

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket Fritze. ISBN 91-85545-00-7

Vedler, Liv (2001) *Pedagogiskt bruk av lek*. Gyldendal: Norsk forlag. ISBN 82-00-12912-8



**Till förälder/målsman för;**.....

Vi är två lärarstudenter på Högskolan i Kristianstad, som läser sista terminen och håller nu på med att skriva vårt examensarbete. I examensarbetet har vi valt att undersöka hur fri lek används på förskolor. I undersökningen kommer vi att använda oss av videoobservationer, av barnen och pedagogerna under ett tillfälle av fri lek, och sedan intervjuer med pedagogerna. Videoobservationerna är till för att vi två studenter efter besöket ska kunna gå tillbaka och titta på materialet när vi formulerar intervjufrågor, som sedan ställs till pedagogerna.

Videoobservationerna kommer enbart vi två studenter, och eventuellt vår handledare och examinator på Kristianstad Högskola att titta på. Vid undersökningens slut kommer inspelningarna att förstöras av oss. Videoobservationerna kommer att genomföras under vecka 44- 45. Vi skulle uppskatta att ni fyller i nedanstående uppgifter och återlämnar till förskolan så snart som möjligt.

**Tillåter ni att ert barn filmas?**

**Ja** **Nej**

.....  
**Namn**

.....  
**Datum**

Med vänliga hälsningar

\_\_\_\_\_  
Marie Svensson

\_\_\_\_\_  
Hanna Lennartsson

## Bilaga 2

### **Intervjufrågor**

1. Beskriv en vanlig dag på förskolan.
2. Vad betyder fri lek för dig?
3. Hur betydelsefull tycker du barnens fria lek är?
4. Hur arbetar du för att utveckla barnens fria lek?
5. Kan du se några svårigheter med fri lek?
6. Hur deltagande anser du att man som pedagog ska vara i barnens lek? Vilken roll har pedagogen i den fria leken?
7. Är du nöjd med er avdelnings insatser när det gäller barnens fria lek. På vilket sätt?