

Nu är det fri lek!

Men hur fri är egentligen den fria leken?

Elina Edmark och Anna Maria Lund

Självständigt arbete – Pedagogik GR (C), 15 hp

Huvudområde: Pedagogik

Högskolepoäng: 15 hp

Termin/år: VT/2019

Handledare: Malin Norberg

Examinator: Anneli Hansson

Kurskod: PE099G

Utbildningsprogram: Förskollärare, 210 hp

Förord

Till att börja med vill vi tacka de pedagoger som har ställt upp på våra intervjuer, utan er hade denna studie inte varit möjlig att genomföra. Vi vill också rikta ett stort tack till vår handledare Malin som tålmodigt har stöttat oss längs vägen mot vår färdiga uppsats.

Vi har på varsitt håll letat artiklar, avhandlingar och böcker som vi sedan enskilt har läst och plockat ut relevanta delar ur. Dessa delar sammanställdes sedan i ett gemensamt dokument där vi har diskuterat och så småningom tillsammans skapat en bakgrund. Metoddelen försökte vi dela upp så att vi båda skrev ungefär lika mycket. Vi delade upp intervjuerna så att vi gjorde tre var, dessa utfördes och transkriberades på varsitt håll. Vi lade sedan in transkriberingarna i ett gemensamt dokument och analyserade dessa tillsammans. Vid framskrivning av resultat och diskussion har vi försökt att dela upp så att vi har skrivit ungefär lika mycket var. Under hela processen har vi läst varandras delar för att hjälpas åt att komplettera det som eventuellt har saknats. Vi har under hela arbetets gång sett till att vara överens inom alla områden och hjälpt varandra att se saker ur olika perspektiv för att skapa en djupare förståelse.

Abstrakt

Studiens syfte var att undersöka den fysiska miljöns förutsättningar för den fria lekens betydelse i förskolan. Det är en kvalitativ studie med inspiration från fenomenografin där vi har använt oss av semistrukturerade intervjuer. Sex förskollärare i sex olika förskolor på fyra olika orter intervjuades, alla hade en viss arbetslivserfarenhet inom förskolan. Resultatet visar att pedagogerna organiserar miljön så att den ska erbjuda många sorters lekar samt att de regelbundet ändrar miljön. Huruvida barnen har fri tillgång till material och rum styrs av den fysiska miljön samt organisering av tiden. Pedagogerna i studien anser att det bör finnas en mångfald av material där barnen kan välja efter eget intresse, men samtidigt uppger pedagogerna att allt material inte alltid är tillgängligt för barnen. Studien visar också att barnen gärna leker både i närheten av vuxna i förskolans centrum och i rum som barnen själva har skapat där pedagoger inte kan styra och ha kontroll. Samtliga pedagoger i studien uppfattar den fria leken som lek initierad av barnen själva vilket är i enlighet med vad tidigare forskning i bakgrunden säger. Lekar som ses som mindre lämpliga, såsom springlekar och krigslekar regleras av pedagogerna. Slutsatsen är att pedagogers planering av den fysiska miljön har stor betydelse för barns fria lek och att miljön kan utgöra både möjligheter och begränsningar samt påverka vad barnen leker. Det går även att utläsa att den fria leken inte alltid är så fri som den kan verka.

Nyckelord: *approach, environment, free play, lek och preschool.*

Innehållsförteckning

Introduktion	3
Bakgrund	5
Miljöns betydelse för lek och lärande	5
Rum i förskolan.....	6
Mellanrum - barns egna rum	7
Tiden som en miljöfaktor	8
Pedagogers syn på lek och lärande.....	9
Fri lek och reglerad fri lek	9
Syfte.....	12
Metod	13
Ansats.....	13
Datainsamlingsmetod	13
Urval	14
Genomförande.....	14
Databearbetning och analys	15
Forskningsetiska överväganden.....	16
Metoddiskussion	16
Resultat	18
<i>Rum i förskolan</i>	18
<i>Leksaker och material</i>	19
<i>Vilka rum använder barnen?</i>	21
<i>Faktorer som styr den fria leken</i>	21
<i>Pedagogers uppfattningar om fri lek</i>	22
<i>Den fria leken - fri eller reglerad?</i>	22
<i>Sammanfattande slutsats</i>	24
Diskussion	25
Fysisk miljö.....	25
Fri lek	28
Slutsatser.....	30
Framtida studier.....	31

Introduktion

Barn utforskar sin omvärld genom lek, de kommunicerar med andra, bearbetar erfarenheter och intryck samt hittar sina intressen och förmågor. Barnen växer känslomässigt, socialt, intellektuellt och motoriskt. Leken har alltid setts som en viktig del i förskolan och i de pedagogiska sammanhangen (Björklid, 2005). I den nya läroplanen för förskolan som träder i kraft 1 juli 2019 får leken en mer betydande roll, med betoning på att det är leken i sig som är viktig. Det framhävs att leken ska ha en central plats i förskolan där barnen ska ges rum, tid och ro att hitta på lekar, uppleva och experimentera (Läroplan för förskolan: Lpfö 18, Skolverket, 2018). Leken framställs även som viktig i den nu gällande läroplanen där betoningen mer ligger på att genom ett medvetet bruk av leken främja varje barns lärande och utveckling (Läroplan för förskolan: Lpfö 98, Skolverket, 2016). Dessa riktlinjer i läroplanen är fria att tolkas då det inte finns någon given instruktion för hur de bör implementeras i förskolan för att nå läroplanens mål. Samtidigt som det anges riktlinjer för att barn ska tillägna sig kunskaper inom samt intresse för olika ämnen kan ett resultat bli att leken styrs för att uppnå dessa mål. Alltså kan det finnas en risk att den fria barninitierade leken får mindre plats i förskolan när fler ämnesknutna/kodade rum inreds i förskolan där ett fokus ligger på att barnen ska utveckla läranden inom olika ämnen (Öhman, 2011; Greve & Løndal, 2012; Martinsen, 2015). Läroplanen är dock inte den enda skrivelse som tar upp betydelsen av att barns lek är viktig.

Barnkonventionen - FN:s konvention om barnets rättigheter innehåller bestämmelser om mänskliga rättigheter för barn vilken ratificerades av Sverige år 1990. Det vill säga att den svenska staten därmed förpliktade sig att följa konventionen (FN:s konvention om barnets rättigheter [UNICEF], 2009). I januari 2020 blir Barnkonventionen lag i Sverige vilket sätter ett ytterligare tryck på barnets rätt till lek, vila och fritid tillsammans med den reviderade läroplanen för förskolan. Sverige har flera gånger kritiserats av FN:s barnrättskommitté som granskar hur stater följer konventionen, de har funnit brister i både praxis och lagstiftning. Bland annat har artikel 31 som talar för barns rätt till lek, vila och fritid kritiserats när konventionsstaterna har granskats, dessa granskningar publiceras i olika rapporter som kallas allmänna kommentarer. Hittills har det publicerats 20 allmänna kommentarer som behandlar olika teman. I kommentar nummer 17 som publicerades år 2013 går att läsa att de investeringar som görs ses ofta i form av organiserade och strukturerade aktiviteter. Det är av lika stor vikt att det skapas utrymme och tid för barn att ägna sig åt spontan lek, kreativitet och vila samt att främja ett samhällligt synsätt som uppmuntrar och stödjer sådan aktivitet (Barnrättskommittén, 2013).

Om vi fokuserar enbart på Sverige så har leken i förskolan funnits som ett viktigt begrepp med början under 1800-talet när pedagogen Frederich Fröbel verkade. Att barnens förmågor utvecklas under lek samt att barnen lär sig känna världen och träna på samspel beskrevs i Barnstugeutredningen år 1978. År 1987 kom Mål och riktlinjer för förskolan, där fanns också leken som grund i förskolans verksamhet och hade en självklar och stark position i förskolan. Även fast vi har en lång historia av lek hamnade ändå leken lite i skymundan när förskolans första läroplan kom år 1998 då fokus istället lades på barns lärande och förståelse inom olika ämnen (Öhman, 2011).

Idag vistas merparten av barn i den svenska förskolan som är en av de viktigaste platserna för samspel med och i den fysiska och sociala miljön. Detta samspel utgör grunden för barns utveckling

och lärande (de Jong, 2010; Isbell, 2012). Forskning visar att en stor del av förskolans rum är kodade, det vill säga att de är ämnade för en viss sorts lek som är tänkt ska leda till ett visst lärande (Nordin-Hultman, 2004; Nordtømme, 2015; Martinsen, 2015). När dessa kodade rum sätts i relation till de olika lärandemål förskolan strävar efter att uppnå kan man fråga sig hur fria leken egentligen är. Barn styrs i välmening mot olika pedagogiska mål, det är en osynlig och indirekt makt som får barnen att tro att de är fria som till exempel i leken (Tullgren, 2004; Øksnes, 2011).

Genom tidigare erfarenheter så som arbete inom förskola samt under verksamhetsförlagd utbildning har vi kunnat se ett stort antal kodade rum i förskolan vilka är ämnade för speciella lekar, samt att en viss sorts lek främjas och uppmuntras medan andra lekar blir avstyrda. Vi har kunnat se "fri lek" i olika skepnader där leken ibland är helt fri eller i en form där barnen kan välja mellan olika lekar som styrs till olika rum. När vi talar om fri lek menar vi de aktiviteter och lekar som barnen själva initierar och får tid och material till, tillsammans med andra barn eller ensamma (Kragh-Müller, 2010; Isbell, 2012; Knutsdotter Olofsson, 2017; Pyle & Danniels, 2017). Denna studie kan ge en uppfattning om på vilket sätt den fria leken kan ta plats i förskolan, vilket gör det intressant att ta del av pedagogers tankar om hur de planerar den fysiska miljön samt vilka förutsättningar den fria leken får. För att få en helhetssyn är det också angeläget att undersöka pedagogers uppfattning om och definition av vad de anser att fri lek är. Trots att förskolans rum har till syfte att inspirera finns det även en risk att den fysiska miljön kan verka hindrande för barnens lek (Nordin-Hultman, 2004; Johansson & Pramling Samuelsson, 2009; Eriksson Bergström, 2013;). Pedagogers förhållningssätt till lek och lärande har betydelse för hur förskolans rum utformas, vilket material som används samt vilken variation av lekar rummen erbjuder (Knutsdotter Olofsson, 2017; Pyle & Danniels, 2017). Den fysiska miljön kan därmed ses ha en stor betydelse för barns utveckling och lärande genom lek. I motsats till Martinsen (2015) som utifrån den tidigare läroplanen ser det som intressant att studera hur förhållandet till lek prioriteras när större fokus läggs på undervisning, kan denna studie ge en vidare diskussion runt omställningen som eventuellt kan bli när den nya läroplanen träder i kraft och ger leken en större betoning än tidigare.

Bakgrund

Vi har valt att lyfta fram nedanstående områden då vi anser dem relevanta för studiens bakgrund. För att kunna studera den fysiska miljöns förutsättningar för den fria leken i förskolan behöver vi se närmare på pedagogers syn på lärande och lek samt den fysiska miljön och de olika rummens betydelse. Förskolans rum kan inredas på olika sätt där material, utformning och rummens placering inspirerar barnen till olika sorters lekar.

Miljöns betydelse för lek och lärande

Den pedagogiska miljön ses som viktig för barns lärande och lek i förskolan. Johansson och Pramling Samuelsson (2009) skriver i sin studie om samtal med pedagoger som berättar hur viktig de anser att miljön och pedagogers förhållningssätt är. Miljön kan hämma barnen och pedagogerna anser att det är en stor uppgift att ordna miljöer med material som stimulerar och att de vågar förändra miljön och även låta den ge utrymme för dramaturgi. Den traditionella hemlika miljön är vanlig i Sverige anser både Nordin-Hultman (2004) och Johansson och Pramling Samuelsson (2009). Eriksson Bergström (2013) och pedagogerna i Johansson och Pramling Samuelssons (2009) studie menar att den hemlika miljön är begränsande för barns lek och meningsskapande. Eriksson Bergström (2013) berättar om två pedagoger på Bergets förskola, de ville att leksakerna skulle ha bestämda platser och inte flyttas runt på grund av att de upplevde att städningen var ett problem. Om leksaker flyttades från ett rum till ett annat kom de aldrig tillbaka till sin rätta plats igen ansåg pedagogerna i Eriksson Bergströms studie. Lika viktigt som för pedagoger att våga möblera om är det att barnen tillåts att använda och skapa sina egna kreativa miljöer. Pedagogerna pekar också på att barnen ska få lov att rumstera, att till exempel använda pusselbitar som köttbullar och flytta runt material i olika rum då det ses som något positivt när barnen hittar nya användningsområden för materialet (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009). Att inta en tillåtande inställning och inte vara rädd för att tillåta barnen att använda allt material och flytta runt saker kunde Knutsdotter Olofsson (2017) se att det resulterade i en vänlig och varm atmosfär, utan onödiga restriktioner och tillsägelser. Att inte få använda material och rumstera kan vara helt lekförstörande enligt Knutsdotter Olofsson.

Miljön behöver anpassas kontinuerligt efter ändrade förutsättningar som nya gruppkonstellationer, ny personal, nya barn och nya intressen (de Jong, 2010). Pedagogerna behöver vara medvetna om rummens olika egenskaper och i sin planering se till att det finns en rumslig variation anser de Jong. En tydlig strukturerad miljö verkar inbjuda till barns fantasi och kreativitet som samtidigt öppnar upp och ger utrymme för barns egna överskridanden och kontroll, enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2009) är detta viktigt för både lärande och lek. Miljön som helhet ska vara tilltalande, utmanande och ska stödja barnen i leken vilket gör det viktigt för pedagoger att analysera miljöns funktioner och betydelse (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009). Den fysiska miljön nämns oftast obemärkt vid planering och utvärdering av verksamheten, kanske eftersom den ses som självklar anser Björklid (2005). Barnet påverkas av miljön och kan även själv påverka den. Björklid menar också att barnet förändrar, prövar och utforskar miljön samtidigt som även miljön i sig kan bestämma gränser och eller skapa förutsättningar. En miljö som inte upplevs som trygg, stimulerande och tillgänglig för barnen kan hindra deras sociala, fysiska och kognitiva utveckling i och med att barn sannolikt inte leker i och utforskar en sådan miljö (Björklid, 2005). Barnen i Davidssons (2008) studie berättade att rummens möjligheter till gemensam lek men också till ensamlek är viktig och att de gärna väljer rum där de kan ha inflytande att förändra och påverka rummen. På detta sätt överskrider barnen de förutbestämda planerade miljöerna både socialt och fysiskt (Davidsson, 2008; Eriksson

Bergström, 2013). Den fysiska omgivningen lockar barn till lek, omgivningen ses som en komplicerad sammanflätning av den fysiska utformningen, lösa föremål, människor som närvarar och barnens tidigare erfarenheter (Greve & Løndal, 2012).

Barn ger uttryck för lek i förskolans centrala rum, i utkanten och ibland bakom stängda dörrar var något som Nordtømme (2015) kunde se i sin studie. Hon såg en svårighet för pedagogerna att se hur barn möter olika rum och material och påpekar att det förutsätter att pedagoger har en öppenhet inför att improvisera och överraska för att därmed ge barnen lust att leka och utforska. Nordtømme såg också att för mycket material med förutbestämda användningsområden kunde hindra barnens spontanitet, utforskning och förmågan att improvisera i leken. Då olika miljöer och material används av barnen till vad de är förutbestämda för upptäcker barnen inga alternativa handlingserbjudanden (Eriksson Bergström, 2013). När rum och material används som pedagogiska resurser bidrar det till att skapa mening och meningsfulla relationer. Materialets kvalitet, form och flexibilitet kunde Nordtømme (2015) konstatera att det hade en stor betydelse för leken samt att där hade de pedagogiska resurserna störst inverkan. Leken får en central plats i förskolan först när det uppstår lust till att utforska och en lust till att vara tillsammans.

I de engelska förskolorna som Nordin-Hultman (2004) observerat kunde hon se att det fanns mycket material med en stor variation, till skillnad från de svenska förskolorna som framstod som mer svala, stillsamma och lugna med begränsat och sparsamt materialutbud. Det mesta av materialet var könsneutralt och anknytning till barns lekkultur på hemmaplan saknades då pedagoger har en önskan om att skapa trygghet genom att skydda barn från en lekkultur som är kommersiell. Nordin-Hultman beskriver den engelska förskole/skolmiljön som "visuellt bullrig" men att hon uppfattar den som signalstark och häftig där allt material var tillgängligt för barnen. Materialet var utmanande och lockade till sig barnens uppmärksamhet. De engelska pedagogerna kunde överraska genom att arrangera dockmöblerna på en pall framför dockskåpet eller påbörja ett bygge av en tåg bana innan barnen kom på morgonen för att det skulle se ut som att en lek eller aktivitet redan pågick och barnen kunde på så vis bara fortsätta leken där "någon" slutat. I de svenska förskolorna såg Nordin-Hultman att vissa rum, såsom snickarrummet, våtrummet och ateljén var rum som barnen inte hade fri tillgång till och mycket material var otillgängligt i och med att det var placerat i dessa otillgängliga rum oftast längre bort, i periferin, från avdelningens hjärta/centrum. De svenska förskolorna hade också placerat vissa material på hyllor högt upp vilket gjorde att materialet sällan användes (Nordin-Hultman, 2004).

Rum i förskolan

I den svenska förskolan går det ofta att se ett grundmönster för hur rummen är indelade i olika aktivitetsområden och hur dörrar och väggar avgränsar det pedagogiska materialet och aktiviteterna från varandra (Nordin-Hultman, 2004). Författaren menar att detta uttrycker starka avgränsnings- och inrutningsprinciper som innebär att materialet för barnens aktiviteter blir starkt reglerade. Davidsson (2008) säger att ett flertal studier visar att förskolans lekrum är ett av de få rum som är laddade med värderingar. Rummen talar om viktiga kulturella och sociala regler för vad som förväntas av barnen. Även Björklid (2005) kunde se i sin forskning att rummen var indelade i olika områden och att de gärna var tydligt inredda. Hon kunde se ett mönster där rummen var planerade för specifika aktiviteter och där aktiviteter och rutiner var planerade i tid och rum. Hennes slutsatser var att barnen skulle kunna ha tillgång till löst material såsom kuddar, små bord, stolar och madrasser och en självinstruerande miljö där de kan klara sig själva och inte behöver fråga om hjälp. Samspelet mellan

barns lek och den fysiska miljön är tillgången till allt material och att de får lov att ändra sin miljö efter deras behov i leken (Björklid, 2005). När de fysiska verktygen och miljön är förutbestämda och tydligt anger ett visst handlingserbjudande blir barnens egna handlingsutrymme mindre (Eriksson Bergström, 2013). Men barn ser likväl andra möjligheter i rummen än vad de är avsedda för. I motsats till vad Nordin-Hultman (2004) och Björklid (2005) skriver menar Eriksson Bergström (2013) att hon i sin studie kunde se barnen upptäcka egna handlingserbjudanden trots begränsat handlingsutrymme och reglerade och strukturerade fysiska arrangemang. Barn är duktiga på att tolka dessa handlingserbjudanden och kan både producera och reproducera normer, värden och uppföra sig som förväntat. Balansen kan bevaras mellan de riktade och fria fälten om pedagoger tillåter barn att upptäcka egna erbjudanden även i den planerade didaktiska miljön (Eriksson Bergström, 2013). I ett brett perspektiv kan det ses att den fria leken leder till lärande, att detta lärande får en direkt inverkan på vidare lek (Greve & Løndal, 2012). Yngre barn kan lättare se variationer av erbjudanden som rummen ger medan äldre barn förstår kodningen på ett annat sätt, vad rummen och materialet "bör" användas till. Det som utforskas och repeteras i lekens samspel med omvärlden anser Greve och Løndal är viktigt för barnens upplevelse av glädje och välbefinnande, vilket är avgörande för barnens samspel i senare leksituationer.

Platser och rum skapar kön, till exempel översikten av pojkar i snickarrummet och i ishockeyrinken samt flickor i dockvrån och i stallet (Nordin-Hultman, 2004). Nordin-Hultman menar på att rummen signalerar något om vem barnet är och bör vara, vad barnet ska göra och inte göra där. I rummen finns mönster och förväntningar för vilka aktiviteter de är planerade för, detta är något som även Davidsson (2008) tar upp. Nordin-Hultman (2004) beskriver i sin avhandling observationer som kan ses som exempel på hur miljöer och rum kan skapa identiteter. I vissa aktiviteter och i mötet med vissa material kan ett barn framstå som någon med positiv identitet som är initiativrik och kompetent, medan samma barn kan vid andra aktiviteter och i andra miljöer uppfattas som någon med negativ identitet, som okoncentrerad och passiv. Detta beroende på om barnet ser materialet som något intressant och meningsfullt eller inte alls. Därmed menar Nordin-Hultman att det pedagogiska materialet som kan ses som kodat kan antingen utgöra en brist på möjligheter eller ge möjligheter att frambringa intressanta aktiviteter. I aktivitetsorganiserade/starkt kodade rum som Martinsen (2015) fann en stor del av i en tredjedel av förskolorna hon studerade, framgick att en pedagog var tvungen att närvara för att barnen skulle ha möjlighet att vistas där. Hon kunde även se att dessa starkt kodade rum innebar krav och förväntningar på barnen. Detta innebar därmed att pedagogerna satt på makten att bestämma vilka barn som fick leka i rummen, med vilka och när de fick leka (Martinsen, 2015). Regler som pedagoger upprättar med tanke om att de ska vara rättvisa och avstressande för barnen kan istället skapa oro och stress i barngruppen (Fønnebø & Nordahl Rolfsen, 2014). Författarna beskriver i sin studie att pedagogerna gjorde upp en turordning om vilka barn som fick leka i ett av de mest attraktiva rummen så att alla skulle få möjlighet att leka där i olika omgångar. Detta tankesätt skapade istället oro hos barnen över vems tur det var, vem som först skulle komma in i rummet och därmed kunna få den plats den ville i leken. Olika regler som skulle kunna vara pedagogiskt motiverade begränsade istället barns tillgång till olika miljöer.

Mellanrum - barns egna rum

Mellanrum kallas de rum som är funktionslösa, de som inte är planerade för något särskilt (Björklid, 2005). Dessa rum finns mellan de funktionsbestämda rummen och barnen ser dem som attraktiva, här har barnen möjligheter till avskildhet och ett gemensamt identitetsskapande (Björklid, 2005). Hallen är

ett exempel på ett attraktivt rum som bjuder in till fantasi och lekfulla handlingar, ett rum med förutbestämd användning men med avsaknad av leksaker då det i första hand inte är ämnat att leka i. Barnen får möjlighet att leka ostörda då det är ett rum som pedagoger oftast inte befinner sig i (Eriksson Bergström, 2013). Barn skapar även hemliga lekmiljöer i skogen och i andra avgränsade utrymmen som till exempel ett litet rum, en plats som är hemlig och skapade av barnen själva där de inte behöver bli sedda av vuxna (Tullgren, 2004; Sandberg & Vourinen, 2008). Barnen i Øksnes (2011) studie berättade att de ville gömma sig för de vuxna, vara ensamma och forma egna rum där pedagogerna inte kunde övervaka dem. Detta ses som viktigt enligt Sandberg och Vourinen (2008) och kan bringa en växande känsla av självbestämmanderätt och ett oberoende hos barnen samt att här kan pedagoger inte styra och ha kontroll. Även Davidsson (2008) tar upp vikten av rum dit barnen kan gå om de vill vara tillsammans med andra barn eller ensamma. Där behöver inte barnen känna pedagogernas övervakande blickar och de kan själva få möjlighet att bestämma, skapa egna lekvärldar och rumstera. De rum som pedagogerna planerat för är oftast inte de rum som barnen väljer att konstruera sin fria lek i (Eriksson Bergström, 2013).

Knutsdotter Olofsson (2017) anser att miljön sällan är ett stöd för leken, framför allt låtsasleken, som bygger på inre föreställningar. Om barnet ofta blir avbruten och tvingas gå ut ur lekramen rubbas lekens konstruktion och blir därför lättstörd. De flesta barn behöver ro för att kunna plocka fram de inre föreställningarna och transformera tingen (Knutsdotter Olofsson, 2017). Dock har barn sina knep för att skydda sina inre bilder och behålla den ro de kräver, de sänker blicken, går in i lekens värld och gör sig onåbara. Barn leker i vrår och angränsande rum för att på så sätt skydda sin lek (Knutsdotter Olofsson, 2017). Barn vill också gärna skydda sin fria lek från de regler, resurser och ramar som pedagoger oftast bestämmer över (Engdahl, 2017).

Tiden som en miljöfaktor

Även tiden blir reglerad av dagsprogrammet med återkommande rutiner och inslag såsom samling, lunch, utevistelse och mellanmål. Barnens inflytande begränsas då deras möjligheter till lek och aktivitet är beroende av vad som står på planeringen och om de har tillgång till just tid, material och rum (Nordin-Hultman, 2004; Björklid, 2005; Knutsdotter Olofsson, 2017). "Varje pedagogisk verksamhet är på något sätt planerad och reglerad i tid och rum" (Nordin-Hultman, 2004, s. 51). Tiden ses som en miljöfaktor, barnen i förskolans verksamhet blir styrda av tidens organisation, som till exempel när pedagoger har bestämt att det är dags att gå ut respektive in igen och när samlingen infaller måste barnen avsluta sina pågående aktiviteter för att påbörja en annan (Nordin-Hultman, 2004; Brodin & Lindstrand, 2008; Knutsdotter Olofsson, 2017). Vilka rumsliga erbjudanden, vilket material och vilka saker, vilka möjligheter och vilket rum barnen har tillgång till avgörs av verksamhetens dagsprogram, det vill säga organisationen av tiden (Nordin-Hultman, 2004). Karlsson (2008) och Øksnes (2011) tar upp organisering och styrning av tiden som en viktig teknik, då vet pedagogerna i förskolan vad varje barn ska göra, hur länge och var barnen ska vara. Rutiner kan också innebära trygghet menar Karlsson, barnen vet då vad pedagoger har för förväntningar i olika situationer. Om man jämför de vuxnas lekminnen med barnens lek idag så beskrivs utrymmet för barns fria lek idag mer styrt av vuxna och begränsat i tid och rum (Sandberg, 2008).

Pedagogers syn på lek och lärande

Pedagogers uppfattning om lek som pedagogiskt verktyg och barns behov av lekandet som ett sätt att utforska omvärlden behöver inte stå som varandras motsatser i förskolan. När de pedagogiska mål som sätts upp tar överhanden finns risk att barnens egen handlingsfrihet inte får utrymme (Eriksson Bergström, 2013). I Ontario, Canada har en närmare studie utförts om hur pedagoger i femton olika förskolor uppfattar undervisning och lekbaserat lärande då förskolorna på senare tid fokuserar mera på undervisning (Pyle & Danniels, 2017). De fann att pedagogerna har arbetat med undervisning på ett sätt där barnen har blivit passiva deltagare samt att tiden för lek har minskat. Det går i studien att se en tvetydighet i relationen mellan lek och lärande, att det kan ses som två skilda saker samtidigt som de har funnit att lek är nödvändig för lärandet. Johansson och Pramling Samuelsson (2009) kunde se i sin studie att pedagogerna såg lek och lärande som likvärdiga och förenade. Dessa aspekter finns i samma situationer och det är mer frågan om vilket fokus pedagogen har - leken eller lärandet. I studien uttrycker en pedagog att hon tror att lärande ger lek och lek ger lärande, hon menar att de förutsätter varandra (Johansson & Pramling Samuelsson, 2009). För barnet är leken inte instrumentell, de leker inte för att lära sig något men leken har en betydelsefull vidd i allt lärande (Björklid, 2005).

Pedagogens roll har ifrågasatts i både forskning och i teorier, lek bör inte involvera vuxna. Vuxna ska finnas där för att stödja och inte störa, de ska även undvika att styra om eller kapa leken. Detta har lett till att många pedagoger tvekar att använda sig av lek som en lärande aktivitet (Pyle & Danniels, 2017). Johansson och Pramling Samuelsson (2009, s. 150) menar att "det handlar dock om att skickligt avväga när man som lärare ska gå in i samspelet och när man bör avvakta". Syftet med Pyle och Danniels (2017) studie var att utveckla en bredare och mer konkret definition av lekbaserat lärande då de såg detta som ett relativt stort problemområde. Resultatet visar att i en tredjedel av förskolorna såg pedagogerna lek och lärande som två skilda saker samt att de fann det svårt att hitta en balans mellan dessa, att möta läroplanens krav genom en lekbaserad pedagogik. Pedagogerna i dessa förskolor kände en oro över om de skulle klara av att inte ge direkta instruktioner under leken. För att lindra denna oro önskades vidareutbildning i hur pedagoger kan tolka arbetssättet så att det kan utövas praktiskt i verksamheten. Resterande pedagoger såg lekbaserad pedagogik som en förutsättning för att lära barnen nya begrepp samt att utveckla och utmana lärandet. Dessa pedagoger kunde också se en större variation av lekar hos barnen samt att de kunde tillvarata barnens intressen och skapa nya sammanhang, de såg det som viktigt att stödja barnen så att de kunde utöka sina lekscenarier. De menade också på att en lekbaserad pedagogik är ett brett begrepp som inte behöver betonas som grundläggande barncentrerat vilket skulle kunna lindra pedagogers oro över arbetssättet. Den vuxenstyrda leken definieras ligga mellan den fria leken och direkt styrning, den initieras antingen av barnet eller den vuxne men fokuset ligger på barnet (Pyle & Danniels, 2017).

Fri lek och reglerad fri lek

Fri lek är den lek som barnen själva initierar (Knuttdotter Olofsson, 2017; Pyle & Danniels, 2017). Fri lek är inte detsamma som lek utan vuxna utan leken kräver en pedagog för att berika barnen menar Knuttdotter Olofsson (2017). Hon beskriver att i den fria lekens pedagogik som utgår från barnens lek och intressen tillåts alla sorters lekar. Istället för att störa eller styra de lekande barnen gav pedagogerna dem stöd och förutsättningar för att genomföra och utveckla sina lekar genom att förse barnen med det material de behövde eller ge förslag på nya vinklingar.

I samtal med barn i en förskola såg Øksnes (2011) att barnen snabbt upp att vissa lekar ansågs vara "rätt" och "normal" lek för barn, traditionella lekar som var att föredra framför andra. Tullgren (2004) beskriver familjeleken som en "nyttig" lek som får ta stor plats och som gärna föreslås av pedagoger som en teknik för att utesluta andra lekar som anses vara mindre lämpliga. Eriksson Bergström (2013) förklarar det som att när barns lekar har mål som är acceptabla ges de handlingsutrymme och frihet av pedagogerna, men handlingsutrymmet dras tillbaka genom påminnelser om restriktioner och regler om leken inte anses vara "rätt" eller "normal". Barnen blir styrda av pedagoger som försöker disciplinera in dem i normala och accepterade beteendemönster som redan är etablerade i samhället. Välment styrs barnen mot pedagogiska mål men i och med detta får barnen allt färre möjligheter att erfara att "bara" vara barn (Øksnes, 2011). Denna makt utövas osynligt och indirekt och när barnen tror att de är fria, till exempel i leken, fungerar styrning och disciplinering mest effektivt (Tullgren, 2004). Pedagogerna i Knutsdotter Olofssons (2017) studie lärde sig däremot att inte driva leken, att underordna sig barnen och anpassa sig till vad barnen ville, de lärde sig även att hitta balansen mellan att göra saker åt barnen och att vara med i leken. Eriksson Bergströms (2013) observationer visade att barnen lekte både individuellt och tillsammans. Barnen lekte både disciplinerat efter pedagogernas riktlinjer och egeninitierade lekar. I miljöer där rummen var tydligt kodade förekom också restriktioner och regler i form av påminnelser och tillsägelser men restriktioner skapades såväl också av miljöns fysiska arrangemang (Eriksson Bergström, 2013). I motsats till detta menar Knutsdotter Olofsson (2017) att den lekpedagogik som hon tillsammans med studiens pedagoger har utarbetat istället innebär att pedagogerna ska vara mer tillåtande och mindre restriktiva, vilket resulterade i att barnens lekar blev mer varaktiga och utarbetade.

Barn som inte anses kunna leka på "normalt" eller "rätt" sätt kan påstås ha leksvårigheter och behöver instrueras i att leka på ett sätt som ses som tillfredsställande (Tullgren, 2004). Pedagogerna instruerade barnen att använda leksakerna på det sätt som ansågs vara "rätt", men Øksnes (2011) fann i sin studie att barn ofta kunde göra motstånd genom att använda leksakerna på deras egna kreativa sätt. När barn gör motstånd skapar de egna valmöjligheter till det redan etablerade (Øksnes, 2011; Eriksson Bergström, 2013). I den fria lekens pedagogik deltar pedagoger om de blir inbjudna till lek eller genom att de sitter i närheten av barnens pågående lekar och visar sig intresserade, en närvarande pedagog kan dessutom förklara för de barn som inte förstår lekkoderna och lekens signaler (Knutsdotter Olofsson, 2017). Knutsdotter Olofsson förklarar att barnen får mest lekro och lekstimulans då den närvarande pedagogen inte behöver avbryta genom att till exempel svara i telefonen, byta blöjor eller trösta. Därmed hade studiens pedagoger ett upplägg där de pedagoger som inte deltog i barnens lekar tog på sig övriga uppgifter.

För att ge barnen mer tid för fri lek och försöka motverka att barnen blir avbrutna i leken anser Knutsdotter Olofsson (2017) att pedagogerna bör minska på sina planerade aktiviteter. Pedagogerna i Knutsdotter Olofssons studie behöll i regel endast samling på förmiddagen samt lunch och vila. De planerade aktiviteterna hölls alltid direkt efter samling för att barnen inte skulle hinna påbörja någon lek. Mellanmål fick barnen ta när de ville då vagnen hade rullats in på avdelningen, mellanmålet kom ofta att bli som en del i barnens lek. Genom att barnen då fick två stora obrutna lekpass under dagen samt att lek och aktiviteter skedde utifrån barnens egna initiativ och behov kunde Knutsdotter Olofsson se att stressen sjönk bland barnen vilket resulterade i mindre spring på avdelningen. Eriksson Bergström (2013) anser att barns perspektiv kommer i skymundan jämte pedagogernas

ordning och reda-perspektiv. Trots detta, eller tack vare, finns ändå möjligheten att synligt upprätthålla barns agentskap. Med agentskap menar Eriksson Bergström att barn både anpassar sig till och imiterar redan befintliga normer och värden samtidigt som de i dag också får göra skillnad med sin delaktighet i skapandet av egna normer och relationer. Genom att upptäcka både begränsningar och möjligheter i förskolans handlingserbudanden strävar pedagoger och barn efter att uppnå balans mellan kollektiva och individuella handlingsramar (Eriksson Bergström, 2013).

Syfte

Syftet med denna studie är att undersöka den fysiska miljöns förutsättningar för den fria leken i förskolan.

- Hur planerar pedagoger den fysiska miljön i förskolan?
- Vilka uppfattningar har pedagoger om fri lek?

Metod

Ansats

I detta avsnitt redogörs varför vi har valt att göra en kvalitativ studie med inspiration från fenomenografin. Vidare presenteras också hur vi har gjort urval av informanter, hur studien har genomförts, analys samt vilka etiska överväganden vi har gjort. Avsnittet avslutas med en metoddiskussion.

Datainsamlingsmetod

Då denna studies syfte var att undersöka pedagogers uppfattningar valde vi att använda oss av kvalitativ metod med inspiration från fenomenografin. Inom fenomenografin ligger intresset i att ta reda på hur människor uppfattar olika fenomen. Det är således innebörder vi är ute efter och inte samband, förklaringar eller frekvenser (Stukát, 2011). Det är därmed en beskrivning om hur något framstår för en människa snarare än hur något är, där vi vill finna skillnader och likheter i de intervjuade pedagogernas uttalanden. Med uppfattning menas inte vilken åsikt pedagoger har då en åsikt bygger mera på att pedagogen i någon mening gör ett val mellan olika alternativ, utan en uppfattning är vad pedagogen anser som självklart (Larsson, 1986). På så vis går det att påstå att uppfattningar oftast är den oreflekterade grund som åsikter vilar på (Larsson, 1986). Inom fenomenografin ska inte resultatet kunna generaliseras till pedagoger över lag utan syftet är istället att genom kvalitativt olika uppfattningar täcka större delar av variation i uppfattningar (Stukát, 2011; Marton & Booth, 2000). Kvalitativ metod handlar om hur en människa gestaltar något och kan utgöra en så god beskrivning som möjligt av ett sammanhang, detta kan ses ur två perspektiv. Första ordningens perspektiv handlar om fakta, det som kan observeras utifrån medan andra ordningens perspektiv handlar om hur någon upplever något samt hur det ter sig för denne (Larsson, 1986). Inom fenomenografin intas andra ordningens perspektiv så därav intresserade vi oss för de bakomliggande sätt att erfara världen, situationerna och fenomenen vilka blev föremål för vår forskning. I vår studie intresserade vi oss därmed för pedagogers uppfattningar om och definition av fri lek samt pedagogers tankar om hur de planerar den fysiska miljön i förskolan. Vid materialinsamling och analys behövde vi alltså sätta en parentes runt det som vi redan kände till om fenomenet (Marton & Booth, 2000). En vidare förklaring är att vi således fick lägga vår kunskap om fri lek och den fysiska miljöns utformning åt sidan för att kunna fokusera på pedagogernas sätt att erfara dessa fenomen. Vårt eget erfارande om fenomenet fick vi således endast använda för att belysa pedagogernas sätt att tala om det, erfara, hantera och förstå det (Marton & Booth, 2000).

För att samla in vårt datamaterial använde vi oss av semistrukturerade intervjuer där vi utgick från en intervjuguide (bilaga 1). En semistrukturerad intervju innebär ett medvetet ämnesområde som ska täckas in men frågorna behöver inte ställas i en given ordning. Intervjuaren kan även formulera frågorna på ett sätt som gör det lätt för informanten att förstå samt att följdfrågor är fria att ställas. Genom denna typ av intervju uppstår ett samspel mellan intervjuare och informant som ger mer fördjupade och utvecklade svar (Stukát, 2011). Ur det fenomenografiska perspektivet är det viktigt att upplysa om att det finns olika sätt att föreställa sig till exempel fri lek, det är möjligt att som studerande begrunda sin egen syn men tillika förstå andras. Genom reflektion över sin egen syn på lek går det att upptäcka brister och se fördelar i en annan syn vilket kan så nya frön. Det är först när frågan har ställts och fått ett svar som det är möjligt att avgöra hur den har tolkats av informanten,

därefter kan frågan omformuleras så att sannolikheten ökar att få svar på det som avses (Larsson, 1986). Vi valde intervju som metod för att det är det bästa sättet att komma åt pedagogers uppfattningar och upplevelser. Med observation som metod hade vi bara kunnat tolka det vi själva såg och därmed gått miste om den viktiga information som ligger till grund för vår forskning. Inom fenomenografin räcker inte en beskrivning om vad människor faktiskt gör utan det måste till en beskrivning om hur människan uppfattar sin omvärld (Larsson, 1986).

Urval

Vi använde oss av ett tvåstegsurval för att finna de informanter som bäst kunde svara på våra frågor. Första steget innebar att vi skulle hitta sex olika förskolor där vi kunde genomföra våra intervjuer för att få en så stor spridning som möjligt. Steg två var att hitta pedagoger som var villiga att ställa upp på intervjuer, detta skedde genom att vi själva fick välja vilka pedagoger som var lämpliga att intervjua (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Vårt urval av informanter grundades på tre kriterier: informanten skulle vara utbildad förskollärare, ha en viss erfarenhet inom yrket samt att informanterna arbetade på olika förskolor.

För att få ett så brett material som möjligt i förhållande till den tid vi hade till vårt förfogande valde vi ut sex pedagoger från sex skilda förskolor som kunde svara på våra frågor. Därmed ökade säkerheten att materialet var relativt oberoende av enskilda pedagogers uppfattningar om exempelvis förhållanden på en arbetsplats eller ett rektorsområde (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Valet av antal pedagoger grundade sig på att det är ett stort arbete att analysera semistrukturerade intervjuer och skulle vi ha fått ett för stort material riskerade analysen att bli ytlig. Vid en ytlig analys tappas poängen med en kvalitativ undersökning samt att vi riskerade att inte finna några nya uppfattningar utan kanske endast det vi redan visste eller hade kunnat räkna ut (Larsson, 1986). För att tiden skulle räcka till att kritiskt kunna granska det material vi fick fram kunde vi inte nöja oss med det vi först fick fram utan vi måste läsa, reflektera och diskutera många gånger för att få en djupare förståelse och för att inte dra förhastade slutsatser. Vi fick även ta i beaktande att det kunde behövas fler intervjuer än vad vi hade räknat med och därför kunde vi behöva ett antal pedagoger i reserv om det skulle visa sig att materialet blev för tunt.

Genomförande

Vi kontaktade sex pedagoger genom e-post med en förfrågan om att delta i studien genom intervjuer. Vi skickade även ut ett missiv (bilaga 2) till de pedagoger som hade tackat ja där vi presenterade undersökningens syfte samt information om konfidentialitet.

Vår intervjuguide testades först i en pilotstudie där vi intervjuade två pedagoger med syfte att pröva vår metod inför studien. I pilotstudien hade vi ett antal fasta frågor som vi ställde till pedagogerna. Dessa frågor diskuterades efter att vi hade utfört våra intervjuer och vi kom fram till att de var alldeles för breda samt gav information som vi inte skulle ha användning för. Samtidigt kunde vi se att dessa frågor inte riktigt gav svar på syftet till vår studie utan behövde preciseras ytterligare. Vi beslutade oss för att ha ett antal huvudfrågor samt följdfrågor till varje ämne för att få så uttömmande svar som möjligt. De två intervjuer som gjordes i pilotstudien fungerade endast som testintervjuer och dessa pedagoger kom inte att ingå i studien.

För att få pedagogerna att känna sig bekväma samt att de skulle känna att tiden fanns fick de själva välja tid och plats för intervjun. Något att ha i åtanke är att om intervjun sker i hemmiljö finns risk att informanten presenterar sig på ett visst lite mer personligt sätt medan om den sker i arbetsmiljö finns risk att informanten uttrycker andra saker om sig själv som exempelvis att framstå som en god medarbetare (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Vi ämnade att spelade in våra intervjuer så att vi kunde vara helt fokuserade på våra intervjupersoner och därmed skulle samtalet kunna flyta på utan avbrott för egna anteckningar. Då inte alla kände sig bekväma att bli inspelade gav vi dem möjligheten att avstå inspelning, två av intervjuerna som gjordes över telefon blev istället antecknade på dator.

Vi har valt att beskriva intervjusituationerna en och en för att ge en bild av hur det såg ut samt vad som eventuellt skulle kunna påverka de svar vi fick och våra tolkningar av svaren. Vid den första intervjun kunde vi sitta helt ostörda inne på avdelningen eftersom all personal och alla barn var ute på gården. I och med att vi satt inne på avdelningen gavs också möjligheten att se hur avdelningen såg ut. I en andra intervju satt vi i deras arbetsrum, där var vi också ensamma där inget eller ingen störde oss. Efter intervjun bjöd pedagogen in till att komma och titta hur det såg ut på avdelningen, det blev en rundvandring i lokalerna. I den tredje intervjun blev miljön endast beskriven i ord. Vid denna intervju satt vi i deras personalrum, här var vi också ostörda och intervjun flöt på bra. Den fjärde intervjun hölls inne på avdelningen där vi satt helt ostörda och inga störande ljud fanns i omgivningen. Pedagogen kändes dock lite stressad och tittade på klockan flera gånger under intervjun. Att tillägga är att pedagogen tillfälligt hade lämnat barngruppen för att ställa upp på intervjun. Det fanns möjlighet att se delar av avdelningen då två rum passerades på väg till rummet där intervjun hölls. Den femte och sjätte intervjun hölls över telefon där bägge pedagogerna befann sig i sin hemmiljö. Dessa pedagoger önskade att avstå från inspelning så intervjuerna antecknades ned på dator under samtalets gång.

Databearbetning och analys

Bearbetningen av materialet skedde i takt med att data samlades in och transkriberades. Alla transkriberingar lades in i ett gemensamt dokument. För att få en överblick av det empiriska materialet kodade vi med hjälp av olika färger där varje färg representerade ett visst begrepp eller område som var relevant för studien. Tolkningsarna av data skulle alltså forma de olika koder som utvecklades (Bryman, 2011). Till en början genererades många koder men längre fram i arbetet kom dessa att minska då nya kopplingar och kategorier skapades. Det viktiga var att analysera vilka variationer som fanns och inte hur många som hade en viss uppfattning. Vi behövde beskriva variationen i kvalitativt skilda uppfattningar om fenomenen där grundläggande skillnader i sätt att uppfatta olika fenomen representerades (Larsson, 1986; Marton & Booth, 2000). När vi bearbetade våra svar var det viktigt att undersöka om någon av frågorna kan tänkas ha varit ledande så att det på så sätt hade kunnat påverka de svar vi fått. Om vi ställt för många ledande frågor hade variationen i uppfattningar minskat eftersom att vi då mer eller mindre hade erbjudit ett visst svar eller en viss uppfattning (Larsson, 1986). Vid utformning av kategorier fanns två viktiga saker att tänka på, att de var väl förankrade i intervjumaterialet och att kategorierna var kvalitativt skilda åt så att de inte överlappade varandra (Larsson, 1986). Ytterligare att tänka på var att inte plocka ut textstycken ur det sammanhang de förekom i, de hade då tagits ur den sociala situationen vilket lett till att kontexten gått förlorad i det som sas (Bryman, 2011).

Vid tolkning av data var det av stor vikt att lägga våra personliga uppfattningar åt sidan för att kunna tolka informantens uttalanden och därmed få en hög trovärdighet av analysen (Larsson, 1986). För att öka en studies kvalitet är begreppen validitet och reliabilitet två viktiga kriterier (Bryman, 2011). Validitet handlar till stor del om mätning, att insamlad data är relevant för studien. I vår studie styrker vi validiteten genom att öppet redovisa vårt tillvägagångssätt samt de överväganden vi har gjort. Reliabilitet handlar om tillförlitlighet, att vid en upprepad mätning ska samma eller liknande resultat kunna uppnås. Vi har använt oss av vad som Bryman (2011) beskriver som intern reliabilitet, att vi har kommit överens om hur vi ska tolka det vi ser och hör. Vi har i resultatet presenterat citat från intervjuerna för att stärka resonemanget och därmed visat på hur vi har tolkat svaren. I de citat vi har använt oss av har vi justerat några ord från talspråk till skriftspråk. I en fenomenografisk studie brukar beskrivningar av uppfattningar belysas med citat för att fånga innebörden i uppfattningens gestaltning (Larsson, 1986).

Forskningsetiska överväganden

Vi har förhållit oss till de fyra allmänna huvudkraven på forskning vilka presenteras i Vetenskapsrådet (2002): informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att informera om forskningens syfte samt att upplysa om att det är frivilligt att delta och att informanten när som helst har rätt att avbryta sitt deltagande. Samtyckeskravet ger informanten rätt att själv bestämma över sin medverkan samt har rätt att avbryta sitt deltagande utan att bli ifrågasatt eller utsatt för påtryckningar. Konfidentialitetskravet innebär att informanterna garanteras konfidentialitet och att personuppgifter ska förvaras så att ingen obehörig kan ta del av dem. Det ska inte gå att spåra material till enskild person, förskola eller område. Nyttjandekravet försäkrar att det insamlade materialet endast får användas i forskningen och inte i några andra syften.

Metoddiskussion

I urval av informanter stötte vi på problem längs vägen. Då genomförandet av våra intervjuer ägde rum runt påsk och påsklov fann vi det delvis svårt att få tag på tillräckligt med pedagoger som hade möjlighet att ställa upp på en intervju. Vi fick tänka om och bege oss utanför våra egna kommuner genom att söka resterande två pedagoger via social media. Det var av vikt att dessa två pedagoger också uppfyllde våra kriterier. De kriterier vi hade var att vi sökte utbildade förskollärare med en viss arbetslivserfarenhet inom förskolan samt att de inte arbetade på samma förskola. Dessa intervjuer skedde istället över telefon samt att de antecknades ner på dator. Vi tror inte att studiens validitet påverkades genom att vi gjorde två intervjuer över telefon. Vi anser däremot att vi fick en större spridning som ytterligare ökade säkerheten att de svar vi fick var oberoende om till exempel förhållanden på en arbetsplats eller inom ett rektorsområde (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Vi ser en fördel med att telefonintervjuerna gjordes i pedagogernas hemmiljö då det innebar mindre risk att bli störda. Detta trots att Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) varnar för att informanten kan presentera sig på ett visst lite mer personligt sätt vid intervju i hemmiljö. Vid en intervju på pedagogens arbetsplats kan det lätt förekomma störande ljud eller att pedagogen kanske känner stress över att lämna kollegorna ensamma med barngruppen. Det gick tydligt att se vid en av intervjuerna där pedagogen tillfälligt hade lämnat barngruppen, vi fick upplevelsen att hon hade bråttom tillbaka och det kan delvis ha påverkat de svar vi fick.

Genom att omformulera våra intervjufrågor till att be pedagogerna att "berätta" vad till exempel "fri lek är för dig" ökade sannolikheten att vi skulle få svar på just deras uppfattning och inte enbart ett svar i allmänhet. Tack vare vår pilotstudie kunde vi göra denna ändring och därmed säkra oss att den hade tolkats rätt av informanten (Larsson, 1986). I takt med genomförandet av intervjuerna tillkom några spontana följdfrågor som vi bestämde oss att ha med i resterande intervjuer för att öka säkerheten att svaren på frågorna skulle täcka vårt syfte.

Transkriberingarna lästes igenom och tolkades flertalet gånger samt att vi löpande efter varje intervju gjorde en grovsortering i form av färgkoder. När alla intervjuer var transkriberade lästes de igenom ännu en gång för att säkra att vi inte hade missat något eller att något textstycke plockats ur på så sätt att kontexten i det som sas hade gått förlorad (Bryman, 2011). I vår grovsortering kunde vi sedan smalna av ytterligare och göra nya kopplingar och kategorier på det som svarade på studiens syfte. Under vår analys upptäckte vi att det saknades eller var bristande svar på en av våra frågor så vi fick åter kontakta berörda pedagoger för att få ett kompletterande svar.

De kategorier som har växt fram under vår analys går till viss del in i varandra trots att vi har försökt att skilja dem åt så gott det går. Med risk för att vissa saker kan gå förlorade har vi valt att göra så för att underlätta för läsaren samt för att skapa en större förståelse för det som presenteras. Detta leder till att vissa uttalanden eller uppfattningar kan återkomma under mer än en rubrik. Vad gäller citaten har vi justerat några ord från talspråk till skriftspråk och även här för att förtydliga och göra det lättare för läsaren att greppa.

Resultat

Resultatet presenteras i sex kategorier som har vuxit fram under vår analys. Vi vill här lyfta hur det går att förstå den fysiska miljöns möjligheter eller begränsningar för barns fria lek. Till grund för hur den fysiska miljön planeras ligger pedagogers uppfattningar om fri lek samt tankar kring miljö och material. Rubrikerna för de sex kategorierna är:

- Rum i förskolan
- Leksaker och material
- Vilka rum använder barnen?
- Faktorer som styr den fria leken
- Pedagogers uppfattningar om fri lek
- Den fria leken - fri eller reglerad?

De intervjuade pedagogerna har garanterats konfidentialitet och har därmed fått fingerade namn. För att ge en tydligare bild av resultatet presenteras pedagogerna med namn samt hur förskolan de arbetar på ser ut. **Mona**, tre avdelningar, syskongrupper. **Nina**, sex avdelningar, åldersindelad. **Zofia**, tre avdelningar, åldersindelad. **Sanna**, tre avdelningar, åldersindelad. **Agneta**, två avdelningar, åldersindelad. **Carin**, två avdelningar, åldersindelad.

Rum i förskolan

Pedagogernas allmänna tankar om förskolans olika rum är att de ska kunna erbjuda olika sorters lekar. Rummen möbleras om och ändras regelbundet på fyra av förskolorna samt att det bör vara en öppen miljö så att barnen kan se vad som finns. Mona säger att de flyttar om lite beroende på hur barnen är, vissa vill kunna stänga om sig och vissa vill ha större yta. Ser de att leken inte fungerar kan en lösning vara att flytta om materialet. På Carins förskola gör de så kallade rum i rummet så att barnen kan känna att de har något eget samtidigt som pedagogerna har koll på vad som händer. Nina berättar att de utgår från barnens intressen och önskemål vid utformning av rummen samtidigt som pedagogerna på avdelningen tillför material till förmån för olika sorters lärande. Zofia tillägger att för att skapa variation tillför de eller plockar bort saker samt lånar mellan avdelningarna så att barnen då och då ska mötas av något nytt. Sanna ser i nuläget miljön på sin förskola som tråkig och oinspirerande men det är något som hon vill arbeta med för att förbättra.

Gemensamt för alla sex förskolor är att de har ett specifikt rum som erbjuder rollek i hemmiljö. Detta rum benämns av pedagogerna som bland annat hemviste, hemvrå eller lägenhet. Det som skiljer sig lite är att på Ninas avdelning har detta rum tillfälligt gjorts om till restaurang utifrån barnens önskemål. Gemensamt är också att det finns ett rum eller en del av ett rum som är avsett för att kunna få lite lugn och ro, sitta och läsa böcker eller bara vila. Tre av pedagogerna säger att de har separata rum för bygg- och konstruktionslekar medan det i resterande tre förskolor finns möjlighet att ta fram bygglådor och barnen kan sätta sig och bygga där de önskar. Tre av pedagogerna nämner att de även har en ateljé/skaparverkstad. En pedagog tillägger att i ateljén får endast ett visst antal barn vistas samtidigt och då tillsammans med en vuxen, detta rum delas också med förskolans andra avdelning. En av förskolorna har även ett separat legorum där det enbart byggs med lego samt att de har satt en

gräns på ett max antal barn samtidigt i rummet. Två av pedagogerna har nämnt toaletterna när vi har frågat om förskolans rum. I en av förskolorna förekommer vattenlek i anslutning till toaletten, detta är till största del en pedagogstyrd aktivitet. I den andra förskolan har toaletterna inretts så att barnen ska känna sig mer bekväma att gå dit vilket Nina beskriver så här:

Toan har vi ju också fixat till så att barna ska trivas bättre där....där har vi hängt tyg i taket och satt upp myslampa och så på väggarna sätter barna teckningar som vi byter ut då och då....toatema kallar dom det (Nina)

I frågan om barnen har inflytande i utformning av förskolans rum svarade två av pedagogerna att barnen har ett stort inflytande medan resterande fyra pedagoger svarade att barnen har en liten del eller inget inflytande alls. Zofia som arbetar med yngre barn försöker lyssna in och läsa av barnen för att sedan utforma rummen utifrån barnens intressen och därmed kunna utmana dem lite mer. Nina arbetar med äldre barn och kan kommunicera med dem på ett annat sätt än Zofia angående rummens utformning. Hon beskriver det så här:

Jo men där tycker jag att vi har lyckats bra! Vi har tillsammans med barna pratat om hur vi vill ha det inne hos oss och så har dom fått komma med önskemål....det vart väl kanske ingen pool som dom flesta ville men det som var realistiskt har vi faktiskt gjort tillsammans...Sen har väl vi fröknar då tryckt in saker så att dom ska lära sig nåt också som till exempel siffertavlor och bokstäver och sånt....men det mesta är efter barnas önskemål (Nina)

En av pedagogerna, Sanna, är relativt ny på sin avdelning och har hittills inte sett eller märkt av att barnen har något inflytande i utformning av rummen. Hon har dock en vision om att ge barnen inflytande när hon har arbetat in sig lite mer i verksamheten. För att kunna erbjuda barnen så mycket som möjligt har de inom Agnetas arbetslag kommit fram till hur rummen ska utformas. Men Agneta tillägger att de har ett rum på avdelningen som de planerar att prata med barnen om, vad de kan tänkas vilja ha i det rummet för att sedan utforma rummet efter deras önskemål och intressen. På Monas och Carins avdelningar är det pedagogerna som har utformat miljön efter vad de tror att barnen tycker om att göra. Mona berättar att i nuläget ser de på vilka sätt leken förändras och de försöker läsa av och eventuellt fråga barnen. Carin pratar också om att de försöker se på barnens lekar för att kunna tillföra saker för att möjliggöra och utveckla barnens lek. De baserar även en del av utformningen utifrån samtal med föräldrar om vad barnen tycker om att göra hemma.

Leksaker och material

I vår fråga om leksaker och material i förskolan är alla pedagoger överens om att det bör finnas en mångfald, ett varierande utbud där barnen får välja själva bland leksaker och material som de är intresserade av. Mona säger att hon tycker att det ska finnas mycket att välja på medan Agneta och Nina menar att det blir rörigt om det finns för mycket material framme. På Ninas avdelning frågade de barnen vilket material de lekte mest med och det resulterade i att pedagogerna plockade bort ungefär hälften. De upplever nu att barnens lekar flyter på bättre. Fyra pedagoger tar upp vikten av att ha både färdigt material såsom dockor och bilar samt neutrala föremål att skapa av, det vill säga sådant som inte är förutbestämt. Sanna säger att ett bra genomtänkt blandat material gör så att barnen vill utforska, bygga och skapa och att detta skapar ett lärande samt utvecklar deras fantasi. Sanna och Nina menar att ett neutralt material hjälper barn att komma igång med sin fantasi när barnen har möjlighet att kunna tolka och leka vad de vill med sakerna.

Sanna och Agneta nämner ingenting om att variera och byta ut materialet medan de andra fyra pedagogerna pratar om hur de anpassar, väljer och byter ut material efter barnens intressen. Materialet ska vara tillgängligt för barnen och Zofia, Carin och Sanna poängterar att de vill att leksaker och material ska vara väl synligt på både låga och höga hyllor, även om barnen kanske inte själva når så kan de se vad som erbjuds. Sanna säger att det är viktigt att man inte bara slänger in sakerna på hyllan för då ser inte barnen vilka möjligheter som finns. Allt material som finns framme ska barnen få använda. Fyra av pedagogerna berättar att barnen får peka och be pedagoger ta ner material från hyllor på väggen. De beskriver att även om barnen inte når så vet de att det finns där, det är synligt och på så sätt tillgängligt och de får oftast gehör för att ta ner det som efterfrågas. En femte pedagog säger också att barnen får fråga efter en del av materialet men att det ibland kan ta för lång tid innan de får tillgång till materialet och att de därför hinner ledsna.

Sanna, Nina, Agneta och Zofia nämner att barnen inte har fri tillgång till målarfärger, utan där måste en vuxen finnas med. Agneta menar att det kan bli katastrof om barnen får vara ensamma inne i ateljén och Sanna använder ord som *dumt* att ha framme målarfärg så att barnen kan ta själva. På Zofias avdelning har de bestämt att målarfärg inte används före frukost och inte heller om det är till exempel tio minuter till mellanmål. Mona menar att om barnen till exempel tar fram en leklåda tio minuter innan mellanmål så försöker de att inte stoppa dem då det kanske kan räcka med tio minuters lek för just de barnen. Nina talar om deras populära restaurang där de har en gräns på max sex barn samtidigt i rummet, annars går det överstyr där inne. I snickerverkstan på Monas avdelning får barnen vara en i taget och utan pedagog på grund av att personal inte räcker till, de håller dock ett vakande öga genom fönstret. Hos Carin och Zofia stänger de igen dörrar och grindar på eftermiddagen av praktiska skäl som till exempel kort om personal och att de inte hinner städa allting själva. Carin säger att det även är på grund av säkerheten, att de inte kan ha koll på alla barn annars. Materialet i förskolorna är mer eller mindre tillgängligt på alla avdelningar och Mona beskriver det så här:

Jag ska inte säga fri tillgång men tanken är ju att i möjligaste mån (Mona)

I frågan om barnen får flytta runt material på avdelningen svarade fem av sex pedagoger att en del saker inte får flyttas mellan rummen som till exempel vattenfärger, pysselmaterial och lego medan Zofia inte nämner något om att man inte får. Sanna säger att på hennes avdelning får material inte alls flyttas medan de andra fem pedagogerna tycker att en del material kan få flyttas. Vad som är avgörande om barnen får flytta material eller inte är enligt Mona beroende på vid vilken tidpunkt och vad det är. Agneta säger också att det beror på vad det är för saker medan Carin menar att det kan likaväl bero på pedagogers dagsform. Mona, Carin och Zofia berättar att de ser mycket på vad barnen leker, leker barnen att de ska flytta till en koja i något annat rum, eller leker de picknick eller att de ska gå till jobbet, ja men då måste de ju få kunna förflytta sig och materialet mellan rummen. Både Carin och Zofia säger att barnen behöver få göra det för att det gynnar leken. Zofia uttrycker att det känns dumt att säga stopp till att ta ut material från ett rum, hur kul är det att stå i ett hörn med en dockvagn och styra fram och tillbaka uttrycker hon. Zofia säger även:

Leker barnen rollek är det klart att dom ska få gå på jobbet till exempel! Dom kanske har med sig matsäcken liksom i väskan, då får dom inte ha med sig maten för den får dom inte ha i satorummet. Nä jag tycker att det måste dom få göra. Annars blir dom ju väldigt lästa (Zofia)

Vilka rum använder barnen?

Trots att det i de flesta förskolor i vår studie finns en variation av rum med olika material som erbjuder olika sorters lekar är det vissa rum som barnen använder mer. Vi tolkar utifrån våra svar att i fyra av förskolorna är barnen gärna i något rum där det finns en pedagog i närheten, oftast i det största rummet. Agneta som arbetar med de äldsta barnen påtalar att hallen är ett rum där många av barnen tycker om att leka, där har de också en bilmatta på golvet så att barnen kan leka med bilar. Hallen på Agnetas förskola har även en annan funktion. När barnen har mycket spring i benen brukar de stänga dörren till hallen så att barnen får springa, kasta flygplan eller vad de nu vill göra där istället så att det inte stör övriga gruppen. En pedagog, Carin, menar att i vilken grad de olika rummen används är beroende på vilka barn som är på förskolan. Om inte de barn som startar upp lekar i ett visst rum är där så står ofta just det rummet tomt. Zofia kan i sin förskola se att ateljén är ett rum där barnen sällan vistas, hon har en teori om att det kan bero på att de inte kan få ner allt material själva. I Ninas förskola kan de tydligt se ett rum som är betydligt mer lockande än de andra. Barnen har på eget initiativ fått hjälp av pedagogerna att utforma ett av rummen till en restaurang:

...restaurangen är det alltid nån som är i, det vart riktigt lyckat! Det är till och med så att vi fick sätta en gräns på max sex barn i restaurangen för att det inte skulle gå överstyr (Nina)

Nina kan även se ett annat ställe som de flesta barnen gillar att vistas i, de har tillsammans utformat en glasskiosk utomhus som är väldigt attraktiv. Hälften av pedagogerna har nämnt att barnen tycker mycket om att vara utomhus och leka på förskolans gård. Agneta berättar att på hennes förskola är barnen speciellt intresserade av att bygga på en koja i skogskanten nu när snön är borta och det finns lite mer att bygga av. Vi kan utifrån de svar vi fått se det som att många barn gärna föredrar att leka i egna miljöer, på platser som de själva har skapat samt har haft inflytande över.

Faktorer som styr den fria leken

Pedagogernas svar har visat att faktorer som tid, personalbrist samt avbrott för måltider också påverkar barnens fria lek. Tiden som avsätts för fri lek ser olika ut på de sex förskolorna i studien, fem pedagoger uppger att det dagligen finns tid för fri lek. Den sjätte pedagogen, Sanna, har en önskan om att den fria leken får mer plats än vad den har i nuläget då hon anser att det är en viktig del i barnens vardag i förskolan. Fyra av pedagogerna berättar att det är mer uppstyrt under förmiddagarna med till exempel samling och planerade aktiviteter, så fram till lunch finns inte så mycket utrymme för fri lek. De tillägger även att det som är planerat under förmiddagen i regel inte startar förrän runt klockan nio när alla barn har kommit, så fram till dess är det ganska fritt. En av pedagogerna tillägger att personaltillgången också har betydelse för hur mycket tid den fria leken får under en dag:

...är vi kort om personal, mycket vikarier, så blir det mycket fri lek... (Agneta)

Pedagogen Sanna som önskar mer tid för fri lek på sin avdelning upplever att barnens dagar och barnens lekar är alltför styrda. Vi tolkar det som att eftermiddagarna är mindre uppstyrd och det enda fasta avbrottet för barnens lek är mellanmålet. Hälften av pedagogerna nämner också uteleken som fri vilken utgör en relativt stor del av dagen när vädret är bra.

Några pedagoger talar om huruvida de väljer att avbryta eller att inte avbryta barns fria lek. Två av pedagogerna menar att om barnen är väldigt inne i en lek så kan de få äta frukten i leken istället för att

avbryta leken för en fruktstund. Sedan finns det såklart vissa moment under dagen som inte går att skjuta på som till exempel frukost, lunch och mellanmål vilket leder till att leken måste avbrytas. En av pedagogerna menar på att det är viktigt att den fria leken får sin tid under dagen och att det är en balansgång om man bör avbryta eller inte, hon resonerar så här:

...har dom börja där då får dom fortsätta, vi kan skjuta på det här vi har tänkt eller vi kan ta det en annan dag om man känner "nä men nu"... (Carin)

Pedagogers uppfattningar om fri lek

Samtliga pedagoger är eniga om att fri lek i förskolan är något som barnen själva har valt där ingen vuxen är med och styr. Några pedagoger påpekar att det självklart finns vuxna där nära till hands som kan vara med i leken eller hjälpa till vid konflikter som kan uppstå. En av pedagogerna, Nina, upplever att hon använder begreppet fri lek även när den delvis är styrd och fick därmed tänka till en extra gång. Hon menar att när pedagogerna bestämmer att si och så många barn får leka i ett visst rum eller att barnen får välja mellan olika saker att leka så benämns leken som fri trots att den egentligen inte är helt fri. Carin vill gärna ha en annan benämning på fri lek som är initierad av barnen själva och hon uttrycker det så här:

Fri lek för mig kan ju bli det här: Ja det är fritt! Utan lite mer "egen vald lek". Att man har valt vad man vill göra för någonting (Carin)

Det går av pedagogernas svar att tolka att den fria leken äger rum när det inte finns några planerade aktiviteter och att det är en viktig del i barnens vardag på förskolan där barnen själva kan styra och få ha kontroll. De anser att den fria leken bör få sin plats i förskolan samt att barnen behöver få känna att det de gör har ett värde. Carin och Mona menar att när de ser att barnens fria lek fungerar och att de verkligen har kommit igång, då kan planerade aktiviteter skjutas på eller att barnen kan få spara sin lek till senare under dagen eller till nästa dag. Det är inte av så stor vikt att barnen fortsätter sin lek efter avbrottet utan det viktiga är att barnen känner att deras lek har ett värde menar Mona. Vissa saker som till exempel frukost, lunch och mellanmål verkar dock lite svårare att flytta på. Måltider styrs oftast av kökspersonalens arbetstider samt att i några av studiens förskolor levereras maten till förskolan vissa fasta tider på dagen.

Den fria leken - fri eller reglerad?

Carin, Sanna och Mona är överens om att den fria leken är viktig i förskolan. Det är härligt att se när leken fungerar och Carin och Mona anser att det är viktigt för barnen att få känna att nu väljer jag själv vad jag vill leka och med vem. I den fria leken ser vi en rad olika aktiviteter som barnen väljer. De leker med dockor, bilar, tågbanor, de bygger halsband, pärlplattor och lego, barnen lagar mat, dukar och läser böcker. Några leker med djur, klär ut sig samt leker rollekar. En del barn leker själva, en del tillsammans i en mindre grupp och ibland leker pedagogerna med barnen eller bara finns med vid sidan om som stöd.

Alla sex pedagoger säger att det är barnen som styr den fria leken utifrån vad de känner att de vill göra. Carin och Zofia berättar att om de är med i barnens lek så intar de en passiv roll och låter barnen styra leken när det är barnen själva som har valt. Carin säger också att pedagogerna kan vara med på sidan om och att det är en balans mellan hur mycket de ska gå in i leken eller bara finnas som stöd.

Hon menar att det inte får bli att barnen blir servade, utan de behöver tid till att utveckla sin fantasi. Mona tycker att det är svårt att leka med barnen men att även hon sitter vid sidan om och hjälper till vid konflikter eller stöttar i leken om de behöver inspiration för att komma igång. De övriga intervjuade pedagogerna uppger också att de brukar finnas närvarande för att stötta, uppmuntra eller bekräfta barnens lekar.

Carin, Mona, Zofia och Nina kommer in på barn som har svårt att leka. Mona och Zofia pratar om att försöka få med och locka in barnet i någon pågående lek medan Carin och Nina menar att här måste pedagoger vara mer aktiva i leken tillsammans med det barnet och kanske leda barnet för att kunna hjälpa det.

I förskolan finns ett antal mindre lämpliga lekar som regleras av pedagogerna och samtliga är överens om att skjuta på varandra inte är tillåtet. Fem av sex pedagoger tar också upp att man inte får slåss. Eftersom man inte får skjuta på varandra får man heller inte bygga vapen på Monas avdelning. Zofias och Ninas avdelningar har löst det på så vis att de försöker leda in barnen på älgjakt istället och Carin nämner att barnen istället kan få göra en pricktavla att sikta på. Springlekar är något som bromsas på tre av avdelningarna. Samtidigt som Mona bromsar springlekar av praktiska skäl så kan hon tillåta att barnen springer och jagar varandra när det är lov och färre barn vistas i förskolan, eller på morgonen om det bara är två tre stycken barn närvarande. Agneta säger att det är förbjudet att springa inne på avdelningen men om hon märker att barnen har mycket spring i benen kan hon låta barnen stänga in sig i hallen och springa där.

Nina tänker efter om den fria leken som egentligen är mer reglerad än fri på hennes avdelning. Där bestämmer de ett visst antal barn som får leka i ett rum, de kan också styra vad de får och inte får leka. Nina uttrycker det så här:

När jag tänker efter så är den (leken) inte sådär jättefri i förskolan...oftast styr vi ju hur många som får leka i ett rum och kanske också vad man får och inte får leka... På förskolan kallar vi ju även fri lek om barnen får leka fritt fast dom kanske inte riktigt får välja vad dom vill. (Nina)

Sanna önskar att den fria leken fick ta större plats på hennes avdelning då hon vet hur viktigt det är för barnen att få välja själva och få möjligheten att utveckla sin fantasi, ensamma eller i samspel med andra barn. Även här begränsas antal barn i ett visst rum. Sanna uttrycker att hennes kollega ofta styr barnens lek genom att hon kommer med förutbestämda alternativ och sällan låter barnen få välja helt fritt. På Carins avdelning har de en aktivitet på torsdagar som de kallar "barnens eget val", barnen får här välja mellan två aktiviteter som pedagogerna har valt ut utifrån vad de har sett att barnen intresserat sig för veckan före. Hon är medveten om att det är pedagogerna som styr barnens aktivitet trots att de kallar den för "barnens eget val", men meningen är att kunna utveckla intresset genom att försöka tillföra något nytt i denna aktivitet. Carin tar även upp att hon anser att miljön styr den fria leken vilket betyder att det är pedagogerna som på så sätt styr över vad de tror att barnen vill leka med.

Sammanfattande slutsats

En allmän uppfattning bland pedagogerna i studien är att det bör finnas ett stort och varierande utbud av leksaker och material som intresserar barnen. Trots att pedagogerna överlag anser att det mesta materialet ska vara synligt och inbjudande för barnen så har barnen inte alltid möjlighet att använda det när de själva vill. I några fall måste en vuxen finnas med för att ett visst material ska kunna nyttjas och det är inte alltid möjligt. På eftermiddagarna kan vissa delar av avdelningarna stängas av på grund av praktiska skäl som exempelvis brist på personal vilket också delvis begränsar barnens tillgång till olika material. Vissa material får barnen flytta fritt mellan rummen medan vissa material inte får flyttas alls. Pedagogerna menar att det kan vara av stor vikt för barnen att material eller leksaker får följa med om leken byter rum för att leken ska kunna fortgå.

Alla sex förskolor har ett specifikt rum som erbjuder rollek som benämns hemvrå, hemviste eller lägenhet. Barnen har i samtliga förskolor tillgång till ett rum eller en hörna där de kan vila och slappna av. Barnens inflytande i rummens utformning varierar bland de olika förskolorna, allt från stort inflytande till litet eller inget alls. Av förskolans alla rum finns det några som används mer frekvent än andra av barnen. En faktor som styr valet av rum är att barnen ofta väljer ett rum där en pedagog vistas eller uppehåller sig i närheten av. Val av rum kan även påverkas av hur barngruppen ser ut för dagen, vilka barn som är närvarande och inte. Barnen föredrar också gärna att leka på platser som de har haft inflytande över och/eller som de själva har skapat.

Alla pedagoger delar uppfattningen att fri lek är när barnen själva väljer vad de vill leka samt att leken inte är vuxenstyrd. Den fria leken äger rum mellan planerade aktiviteter och ses av pedagogerna som en viktig del i barnens vardag och att det bör finnas plats för fri lek i förskolan. Barnens lekar är dock inte alltid fria då det finns lekar som inte ses som lämpliga i förskolans miljö. Lekar där barnen slåss, siktar eller skjuter på varandra är inte tillåtna tillika lekar som innefattar vapen. Springleksaker är också något som bromsas och ses som mindre lämpliga, speciellt inomhus. Det går även att se att barnen styrs in på vissa förutbestämda lekar genom att barnen får göra olika val eller att miljön styr vad som är möjligt. Tiden är en faktor som styr barnens lek genom fasta avbrott som frukost, lunch och mellanmål. Dessa är ofta lagda på fasta tider under dagen och kan vara svåra att skjuta på. Planerade aktiviteter som oftast ligger under förmiddagen går enklare att skjuta på eller flytta till en annan dag till förmån för att barnen ska få fortsätta med sin lek.

Diskussion

Studiens syfte var att undersöka pedagogers uppfattningar om den fysiska miljöns betydelse för fri lek i förskolan. Studiens resultat kan ge pedagoger olika synvinklar i hur miljön kan påverka barnens fria lek i förskolan.

Fysisk miljö

Att förskolans rum ska kunna erbjuda olika sorters lekar, ändras och möbleras om regelbundet samt vara en öppen miljö för att barnen ska kunna se vad som finns är något som studiens pedagoger nämner. En medvetenhet hos pedagogerna om rummets olika egenskaper är enligt de Jong (2010) nödvändig, det ska finnas en rumslig variation. I likhet med de Jongs beskrivning förändrar pedagogerna i studien miljön bland annat efter hur barngruppen är, om barnen vill kunna stänga om sig för att få en fungerande lek eller för att skapa variation så att barnen regelbundet ska mötas av något nytt. Nina berättar i intervjun att de utgår från barnens önskemål och intressen när de förändrar rummen. Davidsson (2008) menar att barn gärna väljer rum där de genom sitt inflytande kan vara med och påverka samt förändra rummen, vilket går att utläsa i vår studie att barnen på Ninas avdelning gör. Barnen väljer gärna att vara i restaurangen som de själva har utformat och pedagogerna har till och med fått sätta en gräns på max antal barn så det inte ska gå överstyr där inne. Glasskiosken utomhus är också ett ställe som barnen har utformat och som de gillar att vistas i. Två av pedagogerna i studien uppger att barnen har stort inflytande i utformningen av förskolans rum medan resterande fyra pedagoger menar att barnen har litet eller inget inflytande alls. Mona, Carin och Zofia säger att de observerar barnen för att få syn på vad de tror att barnen är intresserade av och utgår från det när de planerar miljön. Carin pratar också om att de försöker tillföra saker i miljön under tiden som barnen leker för att möjliggöra och utveckla barnens lek vilket överensstämmer med Knutsdotter Olofssons (2017) lekpedagogik. Pedagogerna i Johansson och Pramling Samuelssons (2009) studie berättade att de anser att det är en stor uppgift att ordna material och miljöer som ger stimulans åt barnen. De säger också att det är lika viktigt som för pedagoger att våga möblera om som att tillåta barnen att använda och skapa sina egna kreativa miljöer, även Björklid (2005) tar upp detta. Vi tolkar utifrån Johansson och Pramling Samuelssons (2009) samt Björklids (2005) teori att det kan tänkas ligga en osäkerhet hos pedagogerna angående detta. Sanna som är relativt ny på sin avdelning där barnen i nuläget inte har något inflytande alls har dock en vision om att göra barnen mer delaktiga när hon har hunnit arbeta in sig mer. Med tanke på att Sanna upplever sin kollega väldigt styrande ser vi det som viktigt att kunna ha en dialog i arbetslaget där varje pedagogs tankar lyfts. Som Johansson och Pramling Samuelsson (2009) skriver så är det en viktig uppgift.

I de flesta förskolor i vår studie kan vi se att barnen verkar föredra att leka i närheten av vuxna och oftast i de stora rummen på avdelningarna. Björklid (2005) talar om att barn ser funktionslösa rum, rum som inte är planerade för något särskilt, som attraktiva vilket kan tolkas som att barnen på fyra av avdelningarna i studien inte gör. Björklid säger även att här har de möjlighet till avskildhet och ett gemensamt identitetsskapande, men barnen i vår studie väljer oftast att vara där vuxna befinner sig. Nina däremot pratar om restaurangen som ett attraktivt rum som barnen varit med och utformat, även glasskiosken ute på gården. Detta överensstämmer med det som Davidsson (2008) och Øksnes (2011) skriver om, att barn gärna vill forma egna rum, vara ensamma utan pedagoger som övervakar dem och själva få möjligheten att bestämma. På samma sätt går det förstå att barnen på Agnetas

avdelning tycker om att skapa hemliga lekmiljöer i skogskanten utan att bli sedda av vuxna som också Tullgren (2004) och Sandberg och Vourinen (2008) skriver om. Hallen på Agnetas avdelning kan också ses som ett attraktivt rum där barnen får möjlighet att stänga in sig, springa av sig och göra lite vad de vill. Som Eriksson Bergström (2013) talar om så bjuder hallen in till fantasi och lekfulla handlingar, där får barnen leka ostörda då det är ett rum som pedagoger sällan befinner sig i. Det ses som viktigt att barnen får känslan av självbestämmanderätt enligt Sandberg och Vourinen (2008).

Något som återfinns i samtliga förskolor i vår studie är ett specifikt rum som inbjuder till rollek i traditionell hemmiljö. Ett rum som ofta innehåller bord, stolar, kök, matservis, kanske dockor och benämns som till exempel hemvrån. Denna miljö ses som vanlig i svenska förskolor, Johansson och Pramling Samuelsson (2009) och Eriksson Bergström (2013) anser att den hemliga miljön begränsar barns lek och meningsskapande. Pedagogerna i vår studie nämner också rum som till exempel är avsedda för vila och läsning, rum för bygg och konstruktion, rum för skapande samt legorum. Davidsson (2008) talar om viktiga sociala och kulturella regler för vad som förväntas av barnen i de olika rummen. Tydligt inredda rum indelade i olika områden som är planerade för specifika aktiviteter var något som Nordin-Hultman (2004) och Björklid (2005) kunde se i sin forskning. Det går att tolka av pedagogernas svar att många av rummen gärna bör användas av barnen till det som de är tänkta till, men likväl har barnen till en viss grad möjlighet att påverka rummens tänkta användningsområden. Aktivitetsorganiserade eller starkt kodade rum menar Martinsen (2015) innebär krav och förväntningar på barnen, i vissa fall kan det krävas att en pedagog är närvarande för att barnen ska få vistas i dessa rum. Men detta behöver inte betyda att barns handlingsutrymme försvinner menar Eriksson Bergström (2013), barn ser ofta andra möjligheter i rummen än vad de är avsedda för. På Ninas förskola har barnen på eget initiativ förvandlat hemvrån till en restaurang och därmed förändrat rummets avsedda användningsområde. I reglerade och strukturerade fysiska arrangemang kunde Eriksson Bergström (2013) också se att trots det begränsade handlingsutrymmet så kunde barnen upptäcka egna handlingserbjudanden.

Ateljén var ett rum som Nordin-Hultman (2004) såg att barnen inte hade fri tillgång till i de svenska förskolorna. I och med att barnen inte hade fri tillgång till rummet hade de inte heller fri tillgång till materialet inne i ateljén. Fyra av pedagogerna i vår studie berättade att målarfärger var något som barnen inte kunde plocka fram fritt utan där måste en vuxen finnas med och Agneta menar att det skulle bli katastrof om barnen fick vara själva inne i ateljén. Martinsen (2015) fann i sin studie att starkt kodade rum, som till exempel ateljén, kräver en vuxens närvaro och att pedagogerna bär här på makten att bestämma vilka barn och när de får tillgång till rummet. Snickarverkstaden nämner Mona som ett rum där barnen får vara en i taget på grund av att personal inte räcker till, detta relateras till Nordin-Hultman (2004) som även nämner snickarrummet som ett rum barnen inte har fri tillgång till. Fønnebø och Nordahl Rolfsen (2014) skriver i sin studie om pedagoger som gjorde upp en turordning om vilka barn som skulle få leka när i ett av de mest attraktiva rummen, detta för att alla barn skulle få möjlighet att leka där fast i omgångar. Dessa regler verkade skapa stress och oro istället för rättvisa och ett lugn bland barnen. Fønnebø och Nordahl Rolfsen menar att detta sätt begränsade barnens tillgång till rummet. Vi kan se det som att barnen begränsas på Monas och Ninas avdelning då barnen på Monas avdelning fick vara en och en inne i snickarverkstaden och pedagogerna hos Nina var tvungna att sätta en gräns för hur många barn som fick vara inne i restaurangen samtidigt. På Sannas och Agnetas avdelningar limiteras också barnens tillgång till vissa rum. Likaså kan vi förstå att barnen på Carins och Zofias förskola inte har fri tillgång till alla rum och att barnen på så sätt begränsas när

pedagogerna städar och stänger igen dörrar och grindar på eftermiddagen på grund av för få personal.

Samtliga sex pedagoger är eniga om att det bör finnas en variation av material, Mona säger att hon tycker att det ska finnas mycket material för barnen att välja på. Detta kan ses i enlighet med det som Nordin-Hultman (2004) kunde se i de engelska förskolorna. Där fanns mycket material med en stor variation. Miljön kändes visuellt bullrig men Nordin-Hultman upplevde den som signalstark och där fanns allt material tillgängligt. Hon såg det som något positivt att ha mycket material framme som kunde inspirera barnen medan Agneta och Nina upplever en miljö med för mycket material som rörig samt att på Ninas avdelning plockade de bort hälften av materialet för att få leken att flyta på bättre. Vi tolkar det som att de tyckte att en stor del av materialet var förutbestämt och liknar det med Nordtømme (2015) som menar att för mycket material med förutbestämda användningsområden hindrar barnens spontanitet och förmågan att improvisera och utforska i leken. I de svenska förskolorna uppfattade Nordin-Hultman att materialet var sparsamt och begränsat och att vissa material fanns högt uppe på hyllor som barnen inte kunde nå vilket resulterade i att materialet sällan användes. Zofia, Carin och Sanna säger att allt material som finns ska vara synligt både på låga och höga hyllor och att allt som finns framme ska vara tillgängligt för barnen. Vi kan fråga oss hur tillgängligt detta material egentligen är när många barn inte kan plocka ner det själva. Pedagogerna beskriver att barnen oftast får gehör på det som efterfrågas men på Sannas avdelning har hon märkt att barnen hinner ledsna om de inte får direkt tillgång till materialet. Björklid (2005) drog slutsatsen i sin studie att barnen skulle ha tillgång till en självinstruerande miljö där de kunde klara sig själva och inte behöva fråga om hjälp. På fyra av avdelningarna utläser vi att barnen faktiskt måste be pedagoger om hjälp för att nå och få tillgång till materialet vilket kan ses som begränsande för barns fria lek.

I vårt resultat kunde vi se att fem av sex pedagoger inte tillät barnen att flytta vissa material mellan rummen, det rör sig om material som lego, vattenfärger och pysselmaterial. Zofia nämner inget om att man inte skulle få flytta material, men vi kan tolka det som att även hon anser att vattenfärgerna har sin bestämda plats i och med att hon berättar att barnen inte har fri tillgång till dessa samt att det kräver en vuxens närvaro. Fem av sex pedagoger tillåter att vissa material får flyttas mellan rummen. Både Zofia och Carin poängterar att barnen behöver få göra det för att det gynnar leken. Zofia, Carin och även Mona säger att barnen måste få tillåtas att förflytta sig och materialet mellan rummen om de till exempel leker picknick, eller att de ska flytta till en koja eller gå till jobbet. Zofia menar att barnen kanske har med sig matsäcken i väskan och tycker inte att barnen ska stoppas på grund av att de inte skulle få ta med det till sagorummet. När barnen tillåts rumstera och flytta runt material i olika rum och hitta nya användningsområden för materialet ses det som något positivt enligt Johansson och Pramling Samuelsson (2009). Björklid (2005) och Davidsson (2008) är också eniga om att barnen ska få lov att ändra sin miljö efter lekens behov. Genom att ha en tillåtande inställning och låta barnen använda allt material och flytta runt saker kan det bidra till en varm och vänlig atmosfär utan onödiga tillsägelser och restriktioner som Knutsdotter Olofsson (2017) skriver om i sin studie. På Sannas avdelning får barnen inte alls flytta material mellan rummen vilket Knutsdotter Olofsson anser kan vara helt lekförstörande.

Fri lek

Studien visar på att samtliga intervjuade pedagoger är överens om att fri lek är något som barnen själva har valt där ingen vuxen är med och styr. Barnen styr därmed den fria leken utifrån vad de själva känner att de vill göra. Detta är även något som Knutsdotter Olofsson (2017) och Pyle och Danniels (2017) fann i sin studie. Pyle och Danniels tillägger att vuxna däremot ska finnas där för att stödja, inte störa eller styra om leken. Samtliga pedagoger i studien uppger att de finns närvarande för att uppmuntra, stötta eller bekräfta barnens lekar. Carin och Zofia berättar också att de ibland är med i barnens lekar men att de då intar en passiv roll och låter barnen styra. De menar liksom Johansson och Pramling Samuelsson (2009) att det är en balans mellan hur mycket en pedagog ska gå in i leken eller bara finnas vid sidan om som stöd. Knutsdotter Olofsson (2017) anser att leken kräver en pedagog för att berika barnen samt att fri lek inte alls är detsamma som lek utan vuxna. Hon såg även att det gav mest lekro och leksstimulans när någon alltid var närvarande och intresserad.

Knutsdotter Olofsson (2017) berättar om den fria lekens pedagogik, när barnens lekar berikas av pedagogerna menar hon att barnens lek och intressen ligger i fokus. För att barnens lekar skulle bli mer varaktiga och utarbetade menar Knutsdotter Olofsson att pedagogerna behövde vara mer tillåtande och mindre restriktiva. Det skulle finnas mer tid för lek och en minskning av planerade aktiviteter, samlingen behövs och det planerade var av stor vikt att det hölls direkt efter samling för att inte barnens lek skulle tvingas avbrytas. På Zofias avdelning försöker de hålla de planerade aktiviteterna i samband med samlingen då de redan har alla barnen samlade och detta kan tolkas som att de inte vill avbryta barnen i sina pågående lekar mer än nödvändigt. Pedagogerna i studien talar om den fria leken som en viktig del i barnens vardag på förskolan samt att leken bör få ha sin plats för att den ska kännas som värdefull för barnen. Av pedagogernas svar kan vi utläsa att den fria leken främst får sin plats mellan planerade aktiviteter och fasta avbrott som måltider. Två av pedagogerna menar också att när leken är igång kan planerade aktiviteter skjutas på eller att leken kan få sparas till nästa dag eller återupptas senare under dagen. En av de två pedagogerna, Mona, anser att för att visa barnen att deras lek har ett värde erbjuds de att spara sin lek till ett senare tillfälle medan Knutsdotter Olofsson (2017) ser det som att lekens konstruktion rubbas och att leken blir lättstörd när barnen avbryts. Å andra sidan går det att se det som att Mona är överens med Knutsdotter Olofsson genom att barnen tillåts spara leken istället för att radera den. Men samtidigt kan vi inte veta om leken sparas på grund av planerad aktivitet, måltid eller att barnen går hem för dagen. Pedagogerna i studien berättar att speciellt måltiderna är svåra att flytta på då de ofta styrs av bland annat kökspersonalens arbetstider. Frukststunden kan dock varieras och barnen kan få äta sin frukt under lekens gång om pedagogerna känner att barnen kan klara av det.

Den tid som avsätts för fri lek i förskolan varierar mellan studiens olika förskolor, allt från att det dagligen finns tid för fri lek till en önskan om att den fria leken kunde få mer plats än den har i nuläget. Den fria leken styrs i hög grad av faktorer som planerade aktiviteter, måltider och personaltillgång. En av pedagogerna berättar att när det är många vikarier blir det mycket fri lek, vilket kan ses både som positivt och som mindre positivt. Det går att tolka som att den fria leken får det utrymme som kanske de planerade aktiviteterna istället skulle ha haft om ordinarie personal varit på plats. Tidigare forskning visar att barnens inflytande blir begränsat när möjligheten till lek är

beroende av vad som står på planeringen samt tillgång till tid, rum och material (Nordin-Hultman, 2004; Björklid, 2005; Knutsdotter Olofsson, 2017).

Studien visar att överlag så är förmiddagarna mest uppstyrda med till exempel samling och planerade aktiviteter vilket ger mindre utrymme för den fria leken. Eftermiddagarna är mindre uppstyrda och där är mellanmålet det enda fasta avbrottet i barnens lek. Några pedagoger uppger att fram till att alla barnen har kommit till förskolan på morgonen är det ganska fritt då det planerade i regel inte tidsmässigt läggs innan alla barn är närvarande. Barnen i förskolan blir styrda av tidens organisation menar Nordin-Hultman (2004); Brodin och Lindstrand (2008) och Knutsdotter Olofsson (2017), barnen måste avsluta sina pågående lekar för att påbörja en annan när det till exempel är dags att gå ut respektive in igen och när samlingen infaller. Här är det intressant att lyfta att hälften av pedagogerna nämner uteleken som fri i relation till vad ovanstående forskare nämner, att uteleken ses som planerad och något som avbryter pågående lekar. Vi har i vår studie inte kunnat se uteleken som planerad utan mer som en del i den fria leken överlag. Vi tänker också att det är beroende på var förskolan är belägen, i en storstad med liten eller ingen egen utegård eller på landsbygden med egen stor utegård. De förskolor som saknar egen utegård måste mest sannolikt planera in sin utelek då den inte kan ske spontant på samma sätt som på förskolor med egen utegård.

En av pedagogerna i studien, Nina, reflekterar över att den fria leken egentligen inte alltid är så fri. Det kallas fri lek fastän barnen helt eller till viss del styrs genom till exempel ett max antal barn i ett rum, erbjudanden i miljön eller vad barnen får eller inte får leka. Tullgren (2004) menar att i leken när barnen tror att de är fria, det är då styrning och disciplinering fungerar som mest effektivt. Sanna upplever att barnen på hennes avdelning sällan får leka fritt då hennes kollega styr barnens lekar alltför mycket. Carins avdelning har en gång i veckan en aktivitet där barnen får välja mellan två aktiviteter som pedagogerna har valt ut grundat på vad barnen har lekt veckan innan. Detta är dock medvetet med mening att utöka barnens tidigare intressen samt sin repertoar i leken. På både Sannas och Carins avdelningar styrs barnen därmed välment mot pedagogiska mål och i likhet med vad Øksnes (2011) nämner får barnen därmed mindre möjlighet att erfara att "bara" vara barn ju mer styrning som förekommer. Att gå in och styra barnens lekar behöver inte ses som negativt menar Pyle och Danniels (2017) som i sin studie talar om lekbaserad pedagogik. Författarna menar att det kan vara en förutsättning för att utmana barnens lärande samt att lära dem nya begrepp. I likhet med vad Carin berättar om att barnen får välja mellan två aktiviteter menar Pyle och Danniels (2017) också på att genom att ta tillvara barnens intressen och skapa nya sammanhang ses en ökad variation av lekar hos barnen. Författarna tillägger även att denna lek ligger mellan den direkt styrda och den fria leken samt att fokuset ligger på barnet oavsett om leken initieras av den vuxne eller barnet.

I motsats till Knutsdotter Olofssons (2017) tankar om mindre restriktivitet i barnens lekar talar Øksnes (2011); Tullgren (2004) och Eriksson Bergström (2013) om lekar som är mindre lämpliga vilka pedagoger försöker styra till "rätta" eller "normala" lekar. Pedagogerna i studien nämner samtliga att krigslekar inte är lämpliga i förskolan, man får inte sikta eller skjuta på varandra tillika att slåss. Två av pedagogerna berättar att "skjutlekar" styrs om till älgjakt medan en tredje pedagog styr om leken till prickskytte. Springlekar är även något som ses som mindre lämpligt och bromsas eller styrs till ett stängt rum, det är en lek som överlag inte är accepterad inomhus. När barnen initierar olämpliga lekar menar Øksnes (2011) och Eriksson Bergström (2013) att när barn gör motstånd skapar de egna alternativ till det redan etablerade. När pedagoger styr om leken och ger andra alternativ till barnen

föreslås ofta "nyttiga" lekar som exempelvis familjeleken (Tullgren, 2004). Rum som erbjuder familjelek uppvisas i studiens samtliga förskolor. Rummet har dock olika namn såsom hemviste, hemvrå eller lägenhet men gemensamt för dem alla är att dess utformning uppmuntrar barnen till rollekar i hemmiljö. På en av förskolorna har lägenheten tillfälligt bytt skepnad till restaurang på initiativ av barnen. När barns lekar har mål som är acceptabla menar Eriksson Bergström (2013) att pedagogerna ger barnen handlingsutrymme och frihet men detta handlingsutrymme dras tillbaka genom påminnelser om gränser och regler när leken inte anses som "rätt". Vi tolkar som att barnen på Ninjas förskola hade acceptabla mål då pedagogerna tillsammans med barnen ställde i ordning ett nytt rum.

Slutsatser

Vi kan dra slutsatsen att förskolans fysiska miljö har en stor betydelse för barns möjlighet till fri lek samt att den fysiska miljön utformas efter varje pedagogs uppfattning om vad fri lek är. Studien visar att pedagogerna vill ha en öppen miljö där barnen erbjuds olika sorters lekar samt att miljöerna ständigt bör förändras för att skapa en variation av lekar. Det går också att se en mängd olika rum som är utformade för att erbjuda en viss sorts lek, ett rum för rollek i traditionell hemmiljö återfinns i alla sex förskolorna. Det kan utläsas att många av rummen gärna bör användas av barnen till det som de är tänkta till men att barnen i vissa fall tillåts påverka rummens tänkta användningsområden. Vi kan också se att barnen i några förskolor skapar egna rum i utkanten där de kan leka ostörda utan övervakning av pedagoger.

Trots att pedagogerna gärna vill se en stor variation av lekar i förskolan finns det dock ett antal lekar som inte ses som lämpliga. Krigs- och skjutlekar förbjuds helt medan springlekar kan tillåtas till viss del men ses överlag som något som inte bör förekomma inomhus. Dessa mindre lämpliga lekar styrs istället om och pedagogerna ger barnen alternativ till lekar som de anser är mer lämpliga. Lekar som har acceptabla mål ges frihet och uppmuntras medan friheten dras tillbaka när leken inte anses som rätt. Barns tillgång till vissa rum begränsas då somliga rum kräver en vuxens närvaro eller begränsas av regler som att endast ett max antal barn får vistas i ett visst rum. Därmed är också den fria leken till viss del styrd av antingen miljön eller regler trots att den är självvald av barnen. Fri lek definieras av pedagogerna som något barnen själva har valt att leka där ingen vuxen är med och styr. Den fria leken är oftast inte så fri att barnen närhelst de känner för kan skapa en lek som får fortgå. Faktorer som måltider, planerade aktiviteter och personaltillgång styr överlag när fri lek får äga rum. Studien visar på att det dagligen finns tid för fri lek men att den tid som avsätts varierar mellan förskolorna.

Pedagogerna vill berika barnens lekar och aktiviteter med att erbjuda en variation av material och leksaker där tanken är att allt ska vara synligt och tillgängligt för barnen. Då barnen kan se men inte själva nå att plocka ner allt material är det trots allt inte tillgängligt, vilket kan ses som att miljön begränsar barns lek. Något som ses främja barns lek är att kunna flytta både själva leken och nödvändigt material mellan olika rum, detta är till viss del möjligt i studiens förskolor. Vissa material får inte flyttas alls vilket kan leda till att leken dör. Vi kan därmed se hur miljö och material på olika sätt kan påverka barnens lek i förskolan. Man kan fråga sig om den fria leken, den fria tillgången av material och rum är så fri som pedagoger vill tro.

Framtida studier

I denna studie har vi endast kommit åt en liten del av hur den fria leken kan ta plats i förskolan genom att ta del av pedagogers uppfattningar. Ett förslag på vidare studier vore att i kombination med intervjuer även observera barnen samt miljön i förskolan under en längre tid. Observation i kombination med intervju ger en bredare bild av den fria leken ur både pedagogers och barns perspektiv samt att observationen svarar på hur barnen och miljön kommunicerar med varandra.

Det vore även intressant att undersöka den fria lekens plats i förskolans verksamhet när den nya läroplanen tas i bruk. I förskolans tidigare läroplan har betoningen legat på att leken medvetet ska brukas för att främja varje barns utveckling och lärande. Den nya läroplanen betonar att leken är viktig i sig samt att den har fått en mer betydande roll vilket skulle vara intressant att studera.

Referensförteckning

- Barnrättskommittén (2013). *Barnrättskommitténs allmänna kommentar nr 17 (2013) om: Barnets rätt till vila, fritid, lek och rekreation samt till det kulturella och konstnärliga livet, art. 31*. Stockholm: Barnombudsmannen. Tillgänglig på Internet: <https://www.barnombudsmannen.se/globalassets/dokument-for-nedladdning/publikationer/allmanna-kommentarer/ak-17-om-barnets-ratt-till-vila-fritid-lek-och-rekreation.pdf>
- Björklid, P. (2005). *Lärande och fysisk miljö: en kunskapsöversikt om samspelet mellan lärande och fysisk miljö i förskola och skola*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2008). Alla kan vara med i en tillåtande lekmiljö. I A. Sandberg (Red.), *Miljöer för lek, lärande och samspel*. (1. uppl.), (s. 87-106). Lund: Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. (2., [rev.] uppl.) Malmö: Liber.
- Davidsson, B. (2008). Skolans olika rum och platser sett ur barns perspektiv. I A. Sandberg (Red.), *Miljöer för lek, lärande och samspel*. (1. uppl.), (s. 37-62). Lund: Studentlitteratur.
- De Jong, M. (2010). Förskolans fysiska miljö. I B. Riddersporre & S. Persson (Red.), *Utbildningsvetenskap för förskolan*. (1. utg.), (s. 253-274). Stockholm: Natur & kultur.
- Engdahl, I. (2017). Den fria leken i en läroplansstyrd förskola. I. M. Larsén (Red.), *Den fria lekens pedagogik*. (Första upplagan), (s. 216-235). Stockholm: Liber.
- Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger: om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2013. Tillgänglig på Internet: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-67667>
- Eriksson-Zetterquist, U. & Ahrne, G. (2015). Intervjuer. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. (2., [utök. och aktualiserade] uppl.), (s. 34-54). Stockholm: Liber.
- Fønnebø, B. & Nordahl Rolfsen, C. (2014). Areal til skapende lek, læring og utforskning i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*,7(1), 1-11. Tillgänglig på Internet: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/742/733>
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*,5(19), 1-14. Tillgänglig på Internet: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/447/439>

- Isbell, R. (2012). Inredning av en väl fungerande lek- och lärmiljö i förskolan. I Kragh-Müller, G., Ørsted Andersen, F. & Veje Hvitved, L. (red.), *Goda lärmiljöer för barn*. (1. uppl.), (s. 81- 100). Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, E. och Pramling Samuelsson, I. (2009). Kreativa lek- och lärandemiljöer i pedagogisk verksamhet. I M. Jensen & Å. Harvard (Red.), *Leka för att lära: utveckling, kognition och kultur*. (1. uppl.), (s. 145-162). Lund: Studentlitteratur.
- Karlsson, R. (2008). Lekens form och innehåll - gestaltningar av demokratiska aspekter i en förskolekontext. I A. Sandberg (Red.), *Miljöer för lek, lärande och samspel*. (1. uppl.), (s. 63- 85). Lund: Studentlitteratur.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). Den fria lekens pedagogik växer fram på Gröna - tre principer. I. M. Larsén (Red.), *Den fria lekens pedagogik*. (Första upplagan), (s. 66-80). Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). Den nya förskolemetodiken på Gröna. I. M. Larsén (Red.), *Den fria lekens pedagogik*. (Första upplagan), (s. 173-180). Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). Forskning om lek på avdelningen Lärkan. I. M. Larsén (Red.), *Den fria lekens pedagogik*. (Första upplagan), (s. 58-62). Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). Förutsättningar och hinder för lek. I. M. Larsén (Red.), *Den fria lekens pedagogik*. (Första upplagan), (s. 190-197). Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). Gröna och Lärkan - en jämförelse. I. M. Larsén (Red.), *Den fria lekens pedagogik*. (Första upplagan), (s. 198-202). Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). Intervjuer efter projektet på Gröna. I. M. Larsén (Red.), *Den fria lekens pedagogik*. (Första upplagan), (s. 160-172). Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). Leken på Gröna - vad har jag lärt mig? I. M. Larsén (Red.), *Den fria lekens pedagogik*. (Första upplagan), (s. 203-213). Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). Lekens förutsättningar. I. M. Larsén (Red.), *Den fria lekens pedagogik*. (Första upplagan), (s. 43-47). Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). Lekens väsen. I. M. Larsén (Red.), *Den fria lekens pedagogik*. (Första upplagan), (s. 14- 21). Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). Låtsasleken - lekarnas lek. I. M. Larsén (Red.), *Den fria lekens pedagogik*. (Första upplagan), (s. 29-42). Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). Stiltje i leken - men övning gör mästaren! I. M. Larsén (Red.), *Den fria lekens pedagogik*. (Första upplagan), (s. 81-90). Stockholm: Liber.
- Knutsdotter Olofsson, B. (2017). Utvärdering av den fria lekens pedagogik ur ett humanistiskt perspektiv. I. M. Larsén (Red.), *Den fria lekens pedagogik*. (Första upplagan), (s. 181-189). Stockholm: Liber.

- Krag-Müller, T. (2012). Fri lek och lärande. I G. Kragh-Müller, F. Ørsted Andersen & L. Veje Hvitved (Red.), *Goda lärmiljöer för barn*. (1. uppl.), (s. 17- 37). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Staffan. (1986/2009). *Kvalitativ analys, exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.
Tillgänglig på Internet: <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A253401&dswid=-8083>
- Martinsen, M T. (2015). Structural conditions for children's play in kindergarten. *Nordic Early Childhood Education Research journal*, 10 (1), 1-18. Tillgänglig på Internet: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1426>
- Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordin-Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. (1. uppl.) Diss. Stockholm : Univ., 2004. Stockholm.
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdypning av rom og materialitet som pedagogisk resurs i barnehagen. *Nordic Early Childhood Education Research journal*, 10 (4), 1-14. Tillgänglig på Internet: <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/1429>
- Pyle, A. & Danniels, E. (2017). A Continuum of Play-Based Learning: The Role of the Teacher in Play-Based Pedagogy and the Fear of Hijacking Play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. doi:10.1080/10409289.2016.1220771
- Sandberg, A. (2008). *Miljöer för lek, lärande och samspel*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sandberg, A. & Vuorinen, T. (2008). Barndomens lekmiljöer - förr och nu. I A. Sandberg (Red.), *Miljöer för lek, lärande och samspel*. (1. uppl.), (s. 13- 36). Lund: Studentlitteratur.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Sverige. Skolverket (2016). *Läroplan för förskolan: Lpfö 98*. Stockholm: Skolverket.
- Sverige. Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan: Lpfö 18*. Stockholm: Skolverket.
- Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. Diss. Lund : Lunds universitet, 2004. Malmö.
- UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige. Tillgänglig på Internet: <http://unicef-porthos-production.s3.amazonaws.com/barnkonventionen-i-sin-helhet.pdf>

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Öhman, M. (2011). *Det viktigaste är att få leka!*. Stockholm: Liber.

Øksnes, M. (2011). *Lekens flertydighet: om barns lek i en institutionaliserad barndom*. (1. uppl.) Stockholm: Liber.

Intervjuguide

- Kan du berätta vad fri lek är för dig?
Leker ni tillsammans med barnen (Följdfråga)
Hur mycket tid avsätts för fri lek? (Följdfråga)
Speciella tider för fri lek? (Följdfråga)
- Hur ser fri lek ut på din förskola?
Barn som inte leker, hur tänker ni kring dom? (Följdfråga)
- Hur tänker du om leksaker och material?
Har barnen fri tillgång till leksaker och material? (Följdfråga)
- Finns det vissa lekar som är mindre lämpliga att leka? utveckla, berätta!
- Hur tänker du om utformningen av förskolans olika rum?
Kan du berätta om rummen? (Följdfråga)
Ges barnen inflytande i rummets utformning? (Följdfråga)
Har barnen möjlighet att fritt flytta material till olika rum efter lekens behov? (Följdfråga)
Vilka rum leker barnen oftast i, finns det särskilda rum eller platser de föredrar? Varför tror du att det är så? (Följdfråga)

Missiv

Vi är två studenter som går sista terminen på förskolläraryrket på Mittuniversitetet i Sundsvall. Under denna termin skriver vi en C-uppsats med syfte att undersöka den fria lekens plats i förskolan genom intervjuer med förskollärare. Vi beräknar att intervjun kommer att ta ca 20-45 minuter. Vi vill gärna spela in intervjun för att kunna hålla fokus på samtalet. Vår målsättning är att denna studie ska kunna bidra till att öka kunskapen om den fria lekens betydelse och plats i förskolan.

Vi förhåller oss till de fyra allmänna huvudkraven på forskning utgivna av Vetenskapsrådet som innebär att det är frivilligt att delta och att du kan avbryta ditt deltagande när du vill. Vi garanterar fullständig konfidentialitet och uppgifterna förvaras så att ingen annan kan ta del av dem samt att när uppsatsen är färdig kommer datamaterialet att förstöras. Vi avidentifierar allt material så att det inte går att spåra till enskild person, förskola eller område. Det insamlade materialet kommer endast att användas i vår aktuella forskning.

Du är välkommen att höra av dig om Du har några funderingar.

Med vänlig hälsning

Anna Maria Lund
anlxxxx@xxxxxxxx.xxx.xx

Elina Edmark
eledxxxx@xxxxxxxx.xxx.xx

Handledare: Malin Norberg
malin.xxxxxxx@xxx.xx