

# Förskoleklassen - lekens mellanrum?

En studie kring den fria lekens plats i förskoleklassen

Lärarytbildningen, ht 2007  
Examensarbete, 15 hp  
(avancerad nivå)  
Författare: Maria Andersson  
Åsa Karlsson  
Handledare: Ulla Runesson

# Resumé

Arbetets art: Examensarbete i lärarutbildningen, Avancerad nivå, 15 hp  
Högskolan i Skövde  
Titel: Förskoleklassen - lekens mellanrum?  
Sidantal: 37  
Författare: Maria Andersson och Åsa Karlsson  
Handledare: Ulla Runesson  
Datum: Januari 2008

Nyckelord: Förskoleklass, fri lek, lek, miljö, material, förskoleklasslärare, tid

Uppsatsen handlar om den fria leken i förskoleklassen och hur mycket tidsutrymme den har där. Studien skildrar vilken betydelse lekmaterialet och den fysiska miljön har för att den fria leken ska infinna sig. Studien skildrar även om förskoleklassens placering i förhållande till skola och förskola påverkar den tid som ägnas åt fri lek samt vilka tankar pedagogerna i förskoleklasserna har kring den fria leken och dess förutsättningar. Observationer och intervjuer genomfördes med pedagoger från tre olika förskoleklasser och skolor.

Resultatet visar att den tid som ägnas till fri lek varierade mellan förskoleklasserna och att lekmaterialet och miljön har viss betydelse för att den fria leken ska infinna sig. Förskoleklasserna som befinner sig inom skolans lokaler är mer skolinriktade och styrda av skolans mål än de som ligger utanför som är mer förskoleinriktade. Det visade sig även att pedagogen har en betydande roll för den fria leken. I diskussionen ställer vi oss frågan om förskoleklassen borde ha en egen läroplan.

# Abstract

Study: Degree projekt in teacher education, Advanced level, 15 hp  
University of Skövde  
Title: Preschool class – the interspace of play?  
Number of pages: 37  
Author: Maria Andersson and Åsa Karlsson  
Tutor: Ulla Runesson  
Date: January 2008

Keywords: Preschool, free play, play, environment, materials, preschool teacher, time.

The essay is about the free play in preschool classes and how much time the pupils have for free play. The study investigates if the play material and the environment affects the time that is given for free play. The study also describes if the location of the preschool classes, in relation to preschool and school has any importance for the time that is given to the pupils for free play, and which thoughts the teachers in the preschool classes has about free play and its conditions. Observations and interviews were conducted with teachers from three different preschools.

The results shows that the time given to free play varied between the three preschool classes and that the play material and environment had some importance for the existence of the free play. The preschool classes that are situated in the school buildings are more influenced by the school and their goals, while the preschool classes that lies outside the school buildings are more like preschools. The study also shows that the teacher has a significant part for the free play. In the discussion, we ask the question, if preschool classes should have a curriculum of their own.

# Innehållsförteckning

<b>DEL 1 BAKGRUND</b> .....	<b>1</b>
1. 1 INLEDNING .....	1
1. 1. 1 Begreppsförklaring .....	1
1. 1. 2 Uppdelning av arbetet .....	2
1. 2 LITTERATURGENOMGÅNG .....	2
1. 2. 1 Lekens betydelse för barns utveckling och lärande .....	2
1. 2. 2 Förutsättningar och hinder för leken .....	4
1. 2. 2. 1 Den fysiska miljön .....	4
1. 2. 2. 2 Den vuxnes roll .....	6
1. 2. 2. 3 Tiden .....	7
1. 2. 3 Lek i förskola och skola .....	7
1. 2. 4 Vad styrdokumentet säger om lek .....	9
1. 2. 4. 1 Läroplanen för förskolan (Lpfö 98) .....	9
1. 2. 4. 2 Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) .....	10
1. 2. 4. 3 Likheter och skillnader i läroplanerna .....	10
1. 2. 5 Tidigare forskning kring verksamheten i förskoleklassen .....	10
1. 2. 6 LITTERATURSAMMANFATTNING .....	12
1. 3 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNING .....	14
<b>DEL 2 METOD</b> .....	<b>15</b>
2. 1 METODVAL .....	15
2. 2 URVAL .....	16
2. 3 INSAMLING AV DATAMATERIAL .....	17
2. 4 BEARBETNING/ANALYS .....	18
2. 5 TROVÄRDIGHET .....	19
2. 6 ETIK .....	19
<b>DEL 3 RESULTAT</b> .....	<b>21</b>
3. 1 BESKRIVNING AV FÖRSKOLEKLASSERNA OCH DERAS FYSISKA MILJÖ UTIFRÅN OBSERVATIONER .....	21
3. 1. 1 Förskoleklass 1 .....	21
3. 1. 2 Förskoleklass 2 .....	21
3. 1. 3 Förskoleklass 3 .....	22
3. 2 PLANERAD VERKSAMHET UNDER OBSERVATIONSDAGEN .....	22
3. 3 TID TILL FRI LEK .....	23
3. 3. 1 Tid till fri lek om eleverna är färdiga med sina uppgifter .....	23
3. 3. 2 Tid till fri lek under raster .....	23
3. 3. 3 Avsatt tid till fri lek .....	23
3. 4 DEN FYSISKA MILJÖN OCH MATERIALETS BETYDELSE FÖR DEN FRIA LEKEN .....	24
3. 4. 1 Förskoleklassens placering .....	24
3. 4. 2 Den fysiska miljön och materialtillgång inomhus .....	26
3. 4. 3 Den fysiska miljön och materialtillgång utomhus .....	28
3. 5 LÄRARENS SYN PÅ DEN FRIA LEKENS BETYDELSE FÖR BARNS UTVECKLING OCH LÄRANDE .....	29
3. 6 RESULTATSAMMANFATTNING .....	30
3. 7 SLUTSATSER .....	31
<b>DEL 4 DISKUSSION</b> .....	<b>32</b>
4. 1 METODDISKUSSION .....	32
4. 2 RESULTATDISKUSSION .....	33
4. 2. 1 Tid till fri lek .....	33
4. 2. 2 Den fysiska miljön och materialets betydelse för den fria leken .....	34
4. 2. 3 Lärarens syn på lekens betydelse för barns lärande och utveckling .....	35
4. 3 AVSLUTNING .....	37
<b>DEL 6 REFERENSER</b> .....	<b>38</b>

Information till deltagarna i vår undersökning  
Ritning förskoleklass 1  
Ritning förskoleklass 2  
Ritning förskoleklass 3

Bilaga 2  
Bilaga 3  
Bilaga 4  
Bilaga 5

# Del 1 Bakgrund

## 1. 1 Inledning

Under vår utbildning till lärare för tidiga åldrar har vi förstått vikten av fri lek för barns utveckling. Vi vet sedan tidigare att begreppet ”fri lek” finns i förskolan och att den där används mycket för att barn ska utveckla sin förståelse för omvärlden och för att bearbeta erfarenheter. Vi anser att leken är viktig även då barnen blir äldre och börjar i skolan, men finns leken där? Hur ser pedagogerna i skolan på den fria leken? Är skolan en inspirerande miljö för fri lek eller lek överhuvudtaget? Vi är intresserade av att försöka ta reda på dessa saker och att försöka förstå vad som krävs för att fri lek ska finnas som ett inslag i undervisningen i förskoleklassen.

Förskolan och skolan har skilda kulturer då det gäller lek. Förskolans kultur är mer lekfrämjande och i skolans kultur är den fria leken inte fullt så framträdande. Förskoleklassen är det ställe där dessa båda kulturer möts. Hur ser detta möte ut? Vad händer med den fria leken i förskoleklassen? Försvinner den helt eller delvis eller finns den kvar på något sätt? Enligt läroplanen för förskolan (1998) bör verksamheten präglas av en pedagogik där omvårdnad, fostran, omsorg och lärande bildar en helhet. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (1994) är lärande och fostran målen för skolans uppdrag. I förskolan ska barnen ha en trygg miljö och lära genom lek, kreativitet och lustfyllda aktiviteter. I skolan ska barnen få kunskaper och färdigheter som de behöver för att kunna delta i samhällslivet. I sin avhandling skriver Davidsson (2002) att sexårsverksamheten som bedrevs som en grupp inom förskolans ram år 1998 blev förskoleklassen som skulle skapa en lättare övergång mellan förskolan och skolan. Meningen var att samarbetet mellan förskola och skola skulle synas i denna nya verksamhet. Eftersom förskoleklassen är kopplingen mellan förskola och skola är vi intresserade av hur synen på den fria leken ser ut i förskoleklassen? Är den lik den i förskolan eller den i skolan som vi anser skiljer sig en hel del från varandra?

### 1. 1. 1 Begreppsförklaring

Fri lek är ett begrepp som används mycket i förskolan. Smith (1995) skriver att västeuropeiska pedagoger anser att fri lek bildar en idealisk verksamhet för förskoleverksamhet. Det finns flera olika forskare och författare som beskriver vad den fria leken står för. Enligt Smith (1995) är motpolen till fri lek då de vuxna ger barnen en hel del struktur som innebär att barnen inte får göra några större val utan ska följa regelstrukturen för aktiviteten eller imitera den modell som den vuxne skapat. Knutsdotter Olofsson (2006) skriver att den fria leken inte betyder fri lek från vuxna, barn behöver ofta vuxna som stöd när de leker. Den fria leken betyder att det är barnen själva som bestämmer vad de vill leka. Lindqvist (1996, s. 50) skriver att leken alltsedan Frøbels dagar har ansetts ”fri”, en angelägenhet för barnen, där vuxna inte vet hur de ska förhålla sig. Lindqvist menar att den fria leken kan innehålla medverkan från vuxna men att det är barnen som styr vad som ska lekas. Utifrån detta menar vi att fri lek är när barnen styr över vad som skall lekas.

## 1. 1. 2 Uppdelning av arbetet

Eftersom det tydligt i examensarbetet ska framgå vem som har gjort vad har vi valt att dela upp arbetet lite. Vi har delat upp transkriberingarna av intervjuerna och renskrivningarna av observationerna. Åsa har ansvarat för intervju 2 samt alla ritningar på förskoleklassernas lokaler och Maria har ansvarat för intervju 1 och 3. Vi har hjälpts åt med skrivandet och läsandet i litteraturgenomgången men valt att ansvara för vissa avsnitt. Avsnitten *den fria lekens betydelse för barns utveckling och lärande* samt *tidigare forskning kring verksamheten i förskoleklassen* har Maria ansvarat för. Åsa har ansvarat för avsnittet *förutsättningar och hinder för den fria leken*. Resten av arbetet har vi gjort tillsammans.

## 1. 2 Litteraturgenomgång

Nedan presenterar vi väsentliga delar ur litteratur och styrdokument vi tagit del av, och som är av relevans för vårt arbete, den fria leken i förskoleklassen.

### 1. 2. 1 Lekens betydelse för barns utveckling och lärande

Tanken om lekens betydelse för barns utveckling går långt tillbaka i tiden. Redan Rousseau (enligt Hartman, 2005) som levde under 1700- talet, trodde att leken var viktig för barnet. Rousseau (enligt Landquist, 1969) ansåg att barn under de tolv första åren helt och hållet ska få ägna sin kropp och sina sinnen till att leka. De är sedan fysiskt redo för att ägna sig åt mera av en undervisningsform som bygger på ett konkret innehåll. Barn lär sig genom eget experimenterande och skapar på så sätt egna färdigheter. Barnets lek har utifrån Rousseau (enligt Arfwedson, 2003) betydelse för att barnet ska upptäcka den verklighet som det vistas i. Kroksmark (2003) tar upp att Rousseau ser på barndomen som en egen kultur, där barnet ska få vara barn och att det ska få mogna utifrån sin egen naturliga utveckling under barndomen och att de vuxna inte ska påverka barnet utifrån deras sätt att tänka och uppleva sin omvärld. Kroksmark citerar Rousseau:

Älska barndomen, gynna dess lekar, dess nöjen, dess älskvärda instinkt! Vem av er har inte någon gång med saknad erinrat sig den åldern, när leendet alltid vilar på läpparna och frid och ro bor i själen? (s. 165)

Många författare och forskare efter Rousseau poängterar lekens betydelse för barns utveckling och lärande. Lekforskaren Birgitta Knutsdotter Olofsson (2003) skriver om lekens betydelse för barns utveckling. Hon menar att barn genom leken tränar tankens, känslans och språkets utveckling samt den sociala kompetensen. Med tankens utveckling menar hon att man kan föreställa sig saker. Till exempel som att dockvrån är ett zoo i leken eller att käpphästen är en giraff. Barnen tränar sig i att föreställa sig hur det kan vara där, exempelvis hos giraffen, när de leker. I leken övar man även upp sin kreativitet och påhittighet. Man måste hitta på och ”taga vad man haver”, att se möjligheter i saker och ting och hitta okonventionella lösningar. Till exempel som att dockkläder får vara djurmat. En utvecklad föreställningsförmåga är en förutsättning för all skolmässig undervisning hävdar Knutsdotter Olofsson. För att förstå innehållet i en bok eller vad en lärare föreläser om, måste orden bli till föreställningar. Orden måste väcka minnen och associationer där ny information och förklaringar integreras med gamla erfarenheter och man ser dessa med nya ögon. Det är därför som det är så nödvändigt att barn får leka i förskolan och träna upp sin föreställningsförmåga och

förmåga att snabbt gå in i lekens medvetande tillstånd. Det är också därför som barn bör få fortsätta att leka på lektioner och raster i skolan, på fritids och hemma. Det är därför som vi bör fortsätta leka hela livet. Även Norén- Björn (1991) påpekar att leken har betydelse för undervisningen i skolan. Hon skriver att:

Ett barn som har lekt har gått i andra människors skor och har inte svårt att göra det igen. Den som lekt har varit alla andra och även sig själv med andras ögon. Att steget inte är långt från lek till exempelvis dramatik eller uppsatsskrivning och inlevelseförmåga är uppenbart (s.97)

Knutsdotter Olofsson (2003) anser att barn bearbetar sina upplevelser genom lek tills allt blir tydligt och klart för dem. Bearbetningen i lekens form behöver inte alltid komma direkt efter upplevelsen utan kan dröja ett bra tag. Men när man har bearbetat någonting och reflekterat över det blir det mer konkret och då fastnar det lättare i minnet. Qvarsell (1999) håller med om att leken är viktig, för att barn genom den, bearbetar innehåll utifrån de erfarenheter de har och den kompetens de utvecklat. Qvarsell skriver också att leken är kunskapsutvecklande. Barn kan i leken utöva sina kompetenser, använda sina erfarenheter och bearbeta för att skapa ny kunskap. Broström (1992) citerar Makarenko:

Leken har den allra största betydelse. Om barn inte leker, så är det något allvarligt fel; det betyder att barnen antingen är sjuka eller "överpedagogiserade". (s. 53)

När Knutsdotter Olofsson (2003) skriver att leken utvecklar känslan menar hon att barn genom leken får öva, prova på och lära sig bemästra sina känslor. Hon skriver att mycket lek innehåller känslor, särskilt de starka, farliga känslorna, som man måste ha under kontroll. Författaren framhåller att barn kan leka krig och hota varandra men att detta sker på lekens plan. Om de av någon anledning blir arga på varandra på riktigt tar leken slut. Man måste i leken leva sig in i andras situation och förstå vad de behöver. Barn tränar även sin språkutveckling genom leken. I leken talar barnen med ett mer varierat språk och mer utförligt än vanligt. De tränar upp sitt språk genom att de hela tiden ger ord åt sina transformationer och fantasier. Jones och Cooper (2006) beskriver ett tillfälle då en av dem, Betty, besökte en "prekindergarten", i New Mexico, för barn som lärde sig engelska. Innan pedagogen kom in i klassrummet lekte barnen och samtalande en hel del under tiden. Under själva "lektionstiden" talade pedagogen den mesta tiden och då barnen svarade på frågor så gissade de flesta. Efter lektionen sa pedagogen att han gärna tog emot tips från Betty som han sett hade gjort anteckningar under tiden av lektionen, eftersom han inte hade, som han sa, jobbat så mycket med så små barn förut. "Tipset" som han fick var snarare en påpekan. Om detta var en språkutvecklingslektion så fick pedagogen mer träning än barnen och barnen fick mer träning i detta då de lekte.

If this is language development time, you 're getting a lot more practice than they are. They were getting a lot more during playtime. (Jones och Cooper, 2006, s.43)

Knutsdotter Olofsson (2003) skriver att ingen sysselsättning ger barn social kompetens så som leken. Hon beskriver att inom leken måste alla idéer från barnen sammanfogas. De måste kompromissa. Ett barn får inte bestämma hela tiden för då vill inte de andra vara med. Viktiga ingredienser är turtagande och ömsesidighet. Social kompetens är både ett villkor för leken men också en konsekvens av den. Lek är så tillfredställande att man är beredd till avsteg för att leken ska fortgå. Knutsdotter Olofsson påpekar att man inom företag skickar ledningspersonal på dyra kurser för att de ska lära sig



samarbeta med andra. Detta menar författaren att man lär sig alldeles gratis i lek med andra, när man är barn.

Flera engelska författare i boken "Släpp in leken i skolan" framhåller även de lekens betydelse för barns utveckling och lärande. En av dem, Moyles (1995) skriver att vi genom leken lär oss genom att pröva oss fram. Vidare kan man läsa att inläring genom lek bidrar till att man kan behålla sin självkänsla och självbild. Abbott (1995) skriver att pedagoger och forskare ger många bevis på att lek är barnets sätt att lära sig och att man som pedagog förnekar barnets naturliga sätt att ge respons på omgivningen och även på livet självt om man försummar eller ignorerar lekens roll som hjälpmedel i undervisningen. Abbott skriver vidare att barn leker oavsett vilka åtgärder vuxna vidtar och trots att inte alltid vuxna accepterar att låta leken få en central roll i den pedagogiska verksamheten. Johansson och Pramling Samuelsson (2001) anser att lek är viktig för barns meningsskapande, att leken lär barn att bli kreativa och problemlösare och att barn förstår sin omvärld genom lek. De menar också att barn lär av varandra genom leken och att de utmanas av varandra beroende på olika åldrar och erfarenheter. Johansson och Pramling Samuelsson beskriver leken som spännande, fantasifull, hängivande och engagerande. Förutom att leken är ett socialt samspel så kan den vid andra tillfällen uppsluka barn så mycket att barnen går helt in i sin egen värld och att inget annat än leken är viktigt just då. Här lär/utforskar/reflekterar barnen på ett annat sätt.

Lillemyr (2002) ger också han uttryck för att lek är viktig för barns inläring och att dessa begrepp är viktiga inom både förskolans och skolans pedagogik. Lillemyr anser att det är viktigt att ge näring åt olika slags lek och utforskande. Genom lek och lärande kan barn känna att de är kompetenta, känna tillhörighet och att de är värda något för andra och sig själva. För att kunna tänka i dessa pedagogiska aspekter krävs att man förstår lekens egenvärde och att barn lär genom lek.

Lindqvist (1996) skriver om den engelska lekpedagogiken där man ställer sig tveksam till den "fria" leken som ett medel för inläring hos eleverna. Där anser man i stället att det är leken som borde förhålla sig till de olika skolämnena eftersom man skiljer på lek som inläring och fantasilek. Lindqvist anser här, att när man delar upp leken på detta sätt så gynnar inte det lekens utveckling och hon anser att dessa båda "leksätt" i stället borde kunna förenas. Qvarsell (1988) skriver om kultursynen i den svenska förskolan och skolan. Hon menar att då barn ska försöka återge innehåll i skolböcker så verkar inte riktigt förståelsen för innehållet ha nått fram till barnen. När barn berättar vad de gör på sin fritid så handlar det till exempel om spel, lekar, böcker och TV. När barn pratar om dessa upplevelser så kan de lättare skapa sammanhang och förstå innehållet än vad de kan genom skolböcker. Likaså har barn lättare att förstå och berätta genom rollspel. Utifrån detta anser Qvarsell att leken är viktig för att kunskap ska bildas, inte bara på fritiden utan också i skolan.

## 1. 2. 2 Förutsättningar och hinder för leken

### 1. 2. 2. 1 Den fysiska miljön

Wehner Godée (1993) skriver att miljön har stor betydelse för barns lekmöjligheter. Hon menar att rummets planering, inredning och utrustning avgör om barnet över huvud taget ska få något lekutrymme. Vissa lekar kräver en särskild plats, till exempel en trädunge för kurragömmalekar och så vidare. Den lek som barnen initierar själva under en dag måste få ett visst tidsutrymme. I skolan har barnen anpassat sina lekar till

rasternas längd där många lärare anser att den fria leken hör hemma. Om lärare ger tid till barnens egna lekar i klassrummet, gymnastiksalen och på skolgården har det visat sig att barnens samarbetsförmåga har underlättats. Även känslö- och rörelsemässig, som språklig och social utveckling har under leken stimulerats.

Enligt Lindqvist (1996) har vuxna en viktig roll att utmana barns tänkande och att hjälpa dem att lära sig. Lindqvist menar med detta, att de vuxna måste skapa inspiration och ramar för barns lek. Hon tycker att det i varje klassrum borde finnas lekhörnor med olika innehåll, för att barn ska kunna leka sig till förmåga till sociala relationer och praktiska handlingar. Exempel på olika innehåll i lekhörnorna kan vara affär, postkontor, restaurang eller en öde ö. I dessa lekhörnor kan man tillföra material som är typiska för dessa ställen. Lindqvist anser att det också borde finnas en lekvrå där läsning och skrivning stimuleras. Detta kan man uppnå genom material som skrivbord, papper, kuvert, kataloger och olika skrivmaterial.

Skantze (i Lindqvist, 1996) beskriver hur skolor som byggs om idag tenderar att se ut som "kontorsskolor" vilket hon ser en fara i. Hon menar att de vuxna planerar för hur barnen behöver ha det, som till exempel att de planerar för arbetsbord och datahörn med mera. Men det barnen egentligen behöver är andra miljöer som inspirerar till upptäckande och upplevelser. Det är i dessa miljöer som barnen kan skapa mening. Skantze undrar varför man inte kan låta platser där praktiskt arbete utförs vara förebilder i skolor, i stället för kontor. Knutsdotter Olofsson (2003) anser att det är viktigt för leken att barn har tillgång till olika saker att leka med. Det behöver inte vara leksaker utan saker som barnen omvandlar till något annat så att det passar i leken. Hon skriver att leksaker används av barn, om de passar i leken de leker. Med olika saker kan barn i sin fantasi bearbeta upplevelser och händelser och barn har en förmåga till stor uppfinningsrikedom och imitationsförmåga. Vissa saker måste göras "intressanta" för att barn ska vilja leka med dem och detta kan ske med hjälp av en vuxen eller en kamrat. Knutsdotter Olofsson tror att när man är nära barn som leker, kan man se vad de behöver i leken och förstå värdet och möjligheter i olika saker att leka med. Hon menar att barn behöver tillgång och tillåtelse till mycket material som kanske egentligen inte är till för lek som askar, roliga påsar, pinnar, snäckor, fina stenar i olika färger eller porslinsfigurer med mera. Hon menar att barn genom tillgång och tillåtelse till detta kan skapa så mycket i sin fantasi och barnen blir då inte begränsade till verkligheten.

Welén (2003) beskriver hur Fröbel konstruerade material med mera, som riktlinjer för hur barnverksamhet skulle bedrivas. Bland annat konstruerade han lekgåvor och barn kunde välja vad de ville göra utifrån ett planerat material. Fröbel ansåg att en vuxen skulle vara med barnen då de lekte för att kunna inspirera och att delta i leken. Johansson och Pramling Samuelsson (2001) hävdar att vuxna har en viktig roll och betydelse för barns lek och utveckling av leken. De menar att som pedagog, eller vuxen överhuvudtaget kan man hjälpa barn med fysiska miljöer och olika material som hjälper barn att utveckla leken. Welén (2003) anser liksom Lindqvist att den fysiska miljön är viktig för barns lek och fantasi. Welén för ett resonemang om hur man praktiskt kan ta tillvara på tillfällena att expandera barns lek. Hon beskriver att pedagogen kan förse barnen med mer strukturerat material så som pussel, spel eller regellekar. Men detta menar Knutsdotter Olofsson (2003) är sysselsättning eller träning och inte lek. Hon ger uttryck för att då barnen använder dessa material så finns det oftast en rätt lösning. I

leken däremot finns flera lösningar. Hon menar också att om det finns mycket av dessa konstruktionsmaterial så kan det leda till begränsningar av barns fria lekaktiviteter.

### 1. 2. 2. 2 Den vuxnes roll

Norén- Björn (1991) skriver att den fria lekens kvalitet beror på pedagogen. Hon skriver vidare att pedagoger i förskolan, skolan och fritidshemmet skapar ett klimat som är lekvänligt, lekneutralt eller lekfientligt. Detta val menar Norén- Björn till stor del beror på vår kunskapssyn och människosyn. Vårt arbetssätt påverkar i vilken mån lek förekommer liksom hur utvecklad, kreativ och långvarig denna lek blir. Leken kan splittras och trasas sönder av ett dåligt arbetssätt, av ointresse och kontaktlöshet mellan vuxna och barn.

Knutsdotter Olofsson (1996) anser att leken i en barngrupp kan frodas om de vuxna i barnens närhet har ett förhållningssätt till lek som inbjuder barnen till detta. Detta förhållningssätt innebär bland annat att vuxna skapar en atmosfär av glädje och trygghet och att de tillåter och stimulerar till lek. I den leken måste de vuxna ibland vara delaktiga så att barn, om det behövs, får hjälp med att förstå lekkoder och lekregler. Knutsdotter Olofsson menar att då man är tillåtande då barn leker, så förstör inte barnen, eftersom de är upptagna och intresserade av leken. Tillåtelse innebär också att man inte är rädd för lite kaos här och där, utan att man accepterar att det blir lite rörigt och oordning. Knutsdotter Olofsson pekar på en hel del aspekter som kan hindra eller stoppa barnens lek. Bland annat handlar det om tider som måste passas eller aktiviteter som vuxna har planerat. Kaosångest är också ett hinder eftersom man är rädd att barnen ska stöka till eller att barnen ska smutsa ner sig till eventuellt förtret hos föräldrarna. Norén- Björn (1991) menar att barn måste få tid till att leka färdigt. Får de inte detta utan blir störda ofta, så tappar de lust och intresse för att påbörja lekar. Några föreställningar hos pedagoger, som kan hindra barn i deras lek, är bland annat att leken är barns ensak och att de vuxna inte ska delta. Det den vuxne arrangerar är viktigt medan det barnen gör är oviktigt. Då pedagogen lär barnen något är det pedagogiskt och i fri lek behövs inte pedagogens närvaro. En föreställning är också att alla barn kan leka, vilket inte är fallet alla gånger. På grund av dessa föreställningar kan det bli så att pedagoger gör aktiviteter *för* barnen i stället för *med* dem.

Knutsdotter Olofsson (1996) menar att vuxenledda aktiviteter passiviserar barn och att barnen därför inte har fantasi till lek. Barnen väntar på de inplanerade aktiviteterna och detta förstör ofta deras egna lekinitiativ eftersom de vet att det finns tider och rutiner som måste passas. Under lek har pedagoger, om de är delaktiga i leken, en unik chans att hjälpa barnen med bland annat material och att förklara och förtydliga. I denna lek ser också pedagogerna tydligare barnens egna tankar och förslag.

Norén- Björn (1991) frågar sig vems behov som tillgodoses vid planering och organisation av lekens miljö. Är det de vuxnas behov av ordning eller barnens behov av en stimulerande och utvecklande lek. Norén- Björn frågar sig detta med tanke på att ofta så måste det städas undan då barn leker och det finns kanske inte heller utrymme för att sakerna kan stå kvar, så att barnen kan fånga upp leken där de lämnade den.

Människan är en social, men också en biologisk varelse. Revirtänkandet, att få göra bo, följer oss hela livet. Att "finna sin nisch", som det så fint heter nuförtiden! Varför sitter vi annars alltid på en särskild plats i personalrummet? Varför är det annars så svårt med omorganisationer på jobbet? Varför är det annars så tomt och ödsligt på den "gemensamma" höghusgården och så prunkande i kolonilotten? Varför är det annars så

viktigt att få ha sitt eget hörn både hemma och på jobbet? Vi vuxna behöver revir. Vi måste unna barnen att få ha sina lekrevir, sina kojor, sina vrår, sina hemligheter, sina kamrater. (s. 99)

Broström (1992) skriver att genom undersökningar, gjorda i sovjetiska och amerikanska skolor visar resultaten av effektivisering av undervisning och en sänkt ålder på barn som börjar i skolan, sexåringar, att barnen får stressymptom, skuld känslor, känsla av otillfredsställelse och att barnen inte känner sig självständiga. För att förhindra detta bör verksamheten bygga vidare på de kunskaper och insikter som barnen utvecklar genom lek. Vidare skriver han att sexåringar inte ännu har en utvecklad förmåga att rikta sin uppmärksamhet på mål som ska nås. Barnet vill lära, men förmågan till varaktig målinriktad uppmärksamhet är fortfarande under utveckling. Enligt Broström går det att utforma verksamhet/undervisning så att inslag av både lek och inläring finns med, alltså något däremellan. Han menar att verksamhet/undervisning kan ha karaktär av lek i till exempel undersökande och forskande former. Barnen vill ha krävande uppgifter men de lär sig och ser värdet i lärandet mest när aktiviteterna har karaktär av lek, experiment och fantiserande.

### 1. 2. 2. 3 Tiden

Persson (1993) framhåller att vuxnas tid är linjär, det vill säga att vi går efter klockans tid och dagen är uppdelad efter vissa klockslag. Barns tid är inte linjär utan en process. Att till exempel leka "färdigt" är ett meningsfullt tidsbegrepp. Det är det däremot inte om någon säger till barnet att sluta leka om en stund för att det snart ska ätas mat. När den vuxne sedan kommer tillbaka efter en stund för att få barnet att sluta leka och sätta sig vid bordet säger barnet att: jag har ju inte lekt färdigt. Persson påpekar att vuxna ofta gör våld mot barns tidsuppfattning och vi fostrar dem att se tiden linjär. Detta är ett faktum som syns överallt, inte minst inom skolan där dagarna är uppdelade efter klockslag i olika lektionspass och raster. Även inom barnomsorgen kan tiden vara styrd av vuxnas planering, raster och mat, som ska göras på bestämda tider. Konsekvenserna av detta är att barnen alltför sällan hinner påbörja och avsluta en lek själva. Norén-Björn (1991) anser att:

Det kanske viktigaste utrymmet för lek gör vi i vårt eget medvetande och i vårt eget hjärta. (s. 98)

Knutsdotter Olofsson (1996) beskriver utifrån studier och intervjuer på olika förskolor hur personalen ser på den fria leken och tid. Då personalen ändrade sina arbetsrutiner med att minska på samarbetet med andra avdelningar, för att få mindre barngrupper, och dra ner på planerade aktiviteter, innebar detta några fördelar för både personal och barn. Stressen minskade hos både personal och barn och barnen blev lugnare och gladare.

### 1. 2. 3 Lek i förskola och skola

Qvarsell (1999) har intervjuat barn i åldrarna sex till 13 år om deras tankar kring fritid, kultur och skola. Det Qvarsell fått fram i sin undersökning visar tydligt att barn inte tycker att lek och skola hör ihop. Skolan handlar mest om inläring och ses ofta som tråkig. Barnen i Qvarsells studie skiljer mellan barnkultur där lek och eget initiativ är utmärkande och skolkultur där kännetecknen är ämnen, färdigheter och tvång. Barnen i studien berättar att leka det gör de hemma, på fritids och på skolans raster. Rasterna tycker de dock ofta är för korta. Lärandet i skolan förknippas aldrig med lek hos barnen, i skolan gör man bestämda saker. De tror inte att man kan lära sig något genom

lek. Lindqvist (1996) skriver att den mesta lek som sker i skolan idag är regellekar i form av tävlingar mellan olika lag för att till exempel lära in engelska glosor. När man använder leken som en funktionell metod är det för att skapa ett lustfyllt lärande som då ofta är i form av frågesport som byggs på konkurrens. Lindqvist (2002) skriver att det krävs ett socialt sammanhang för att leken ska komma in i skolan. Leken är en gruppverksamhet, där betoningen ligger på kommunikationen. Även när man leker ensam och tar en rollfigur, utvecklar man en dialog med den roll man har skapat. Lindqvist upplever det i dag som om skolan skapar en individualistisk syn i klassrummet. Detta gör att man tar avstånd från att klassen är en grupp, vilket kommer missgynna en kollektiv verksamhet. Därmed är det svårt för leken att komma in i skolan då den handlar om gestaltande verksamhet som främjas av en grupp.

Brown (1995) skriver att om det leks i skolan så är oftast denna lek styrd av vuxna. Han menar att lek är den huvudsakliga aktiviteten i ett barns liv och att den fria leken i skolan oftast kommer fram då leken är relativt fri från vuxeninflytande. Detta sker oftast på skolgården där det inte finns några vuxna som styr. Barnets lek är en funktion av förhållandet mellan det lekande barnet och lekmiljön. Här ser man behovet av att det finns platser som inspirerar till lek och att det finns platser där lek kan bedrivas. Lekaktiviteter utgör den grund på vilken de sociala och kulturella aktiviteter som tillhör barndomen byggs.

Smith (1995) ställer sig frågan hur leken kan användas i pedagogiken under de första skolåren. Han framhåller ett synsätt som innebär att man förser barnen med ett urval av bra och lämpligt lekmaterial och andra tillbehör för att sedan lämna dem fria att leka enligt deras egna behov och önskemål. Författaren skriver vidare att många västeuropeiska pedagoger har ansett att en sådan fri lek bildar den idealiska formen för förskoleverksamhet. Den fria leken som författaren även benämner den spontana leken, är inte bara viktig utan också en väsentlig komponent i barns sociala och intellektuella utveckling och kreativa och personliga tillväxt.

Leken har stor betydelse i barnets liv, den har samma betydelse som arbetet har för den vuxne. Sådant som barnet är i leken kommer det på många sätt att vara i arbetet längre fram. Således uppfostras framtidens skapande människa först och främst genom leken. Leontjev (enligt Broström, 1992, s. 53)

Smith (1995) skriver vidare att barn får kunskap och glädje genom den fria leken men att den också kan innehålla en del upprepningar och då kan pedagogerna lyfta leken genom att förse barnen med nytt material. Lillemyr (2002) för också ett resonemang omkring hur förskolan och skolan ser på förhållandet mellan lek och lärande. Han menar att det är beroende av vilken värdegrund de bygger sin pedagogik kring. Och om de anser leken värdefull eller till någon nytta och på vilket sätt i så fall. Ledningen för de olika skolorna och förskolorna påverkar också pedagogiken beroende på vad de har för inställningar och förväntningar på vad förskola och skola är och vad leken har för betydelse och plats.

Welén (2003) skriver att "förskoleklassen ses som en mötesplats mellan förskolan och skolan och där tydliggörs att det är ett lekpedagogiskt arbetssätt som ska få inflytande i skolan" (s. 49). Welén ger uttryck för att det finns för lite forskning om hur lekpedagogik kan användas för att få barn att utveckla förmågor och skickligheter. Hon anser att liksom nöjesindustrin har gjort, genom leksaker anpassade till barns ålder, borde man kunna skapa verktygslådor med olika metoder för lekpedagogik som är

anpassade till olika stadier i utvecklingen hos barn. Welén uppmanar till forskning om lärares syn på lekens betydelse för barns utveckling, för att därigenom skapa en värdegrund och praktiskt inriktade metoder för att öka lekens betydelse i skolan. Welén menar att om det går att förena de skilda skolformerna mellan förskola och grundskola, kan ett lekpedagogiskt arbetssätt vara en möjlig väg till detta. Hon anser att lekpedagogik bör spridas och publiceras till pedagoger inom olika skolformer för att lekpedagogik ska få ett genomslag på kort sikt. För att lekpedagogiken ska få ett genomslag på lång sikt ger Welén uttryck för att lärarutbildningen bör innehålla inslag av lekpedagogik och att blivande lärare borde lära sig teori kring lekens betydelse för barn och kunna använda sig av de praktiska lekpedagogiska metoderna. Ett lekpedagogiskt arbetssätt kan vara möte mellan drama, litteratur och lek. Utifrån texter kan teman skapas och drama ger barn möjligheter till att utforska och upptäcka handlingar och karaktärer. Rollek och förberedande och erbjudanden av material och strukturer kan utgöra flera lekpedagogiska arbetssätt. Lekterapi är en metod inom lekpedagogik som ofta använd på sjukhus och för barn som behöver särskilt stöd under längre eller kortare tid. Welén anser att lekpedagogiska metoder bör utnyttjas mer för att skapa praktiska metoder för arbetet med lek för att alla barn ska kunna ta del av detta.

## 1. 2. 4 Vad styrdokumentet säger om lek

### 1. 2. 4. 1 Läroplanen för förskolan (Lpfö 98)

I Utbildningsdepartementet (1998), läroplan för förskolan (Lpfö 98) i kapitlet förskolans värdegrund och uppdrag under rubriken förskolans uppdrag kan man läsa att:

Förskolan skall erbjuda barnen en trygg som samtidigt utmanar och lockar till lek och aktivitet. (s. 9)

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

Barn söker och erövrar kunskap genom lek, socialt samspel, utforskande och skapande, men också genom att iaktta, samtala och reflektera. (s. 10)

Barnen skall kunna växla mellan olika aktiviteter under dagen. Verksamheten skall ge utrymme för barnens egna planer, fantasi och kreativitet i lek och lärande såväl inomhus som utomhus. Utevistelsen bör ge möjlighet till lek och andra aktiviteter både i planerad miljö och i naturmiljö. (s. 11)

I kapitlet mål och riktlinjer under rubriken utveckling och lärande kan man läsa följande:

Miljön skall vara öppen, innehållsrik och inbjudande. Verksamheten skall främja leken, kreativiteten och det lustfyllda lärandet samt ta till vara och stärka barnets intresse för att lära och erövra nya erfarenheter, kunskaper och färdigheter. (s. 12)

Förskola skall sträva efter att varje barn

- utvecklar sin nyfikenhet och sin lust samt förmåga att leka och lära (s. 12)

- utvecklar sin skapande förmåga och sin förmåga att förmedla upplevelser, tankar och erfarenheter in många uttrycksformer som lek, bild, rörelse, sång och musik, dans och drama (s. 13)

Alla som arbetar i förskola skall

- samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande (s. 13)

Under rubriken samverkan med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet står det att förskolan ska sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskoleklassen, skolan och fritidshemmet för att stödja barnens allsidiga utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv. Här framgår även att samarbetet ska utgå från de nationella och lokala mål som finns för de olika verksamheterna

#### *1. 2. 4. 2 Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*

I Utbildningsdepartementet (1994), läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) i kapitlet skolans värdegrund och uppdrag under rubriken skolans uppdrag står det att:

Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet. Skolan skall sträva efter att erbjuda alla elever daglig fysisk aktivitet inom ramen för hela skoldagen. (s. 7)

En viktig uppgift för skolan är att ge överblick och sammanhang. Eleverna skall få möjligheter att ta initiativ och ansvar. De skall ges förutsättningar att utveckla sin förmåga att arbeta självständigt och lösa problem. Särskilt under de tidiga skolåren har leken stor betydelse för att eleverna skall tillägna sig kunskaper. (s. 7)

#### *1. 2. 4. 3 Likheter och skillnader i läroplanerna*

I läroplanen för förskolan (Lpfö 98) kan man läsa att ordet lek nämns 13 gånger medan det i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) nämns två gånger. Detta säger något om de två olika kulturer som ska mötas i förskoleklassen. Att leken är viktig för barns lärande förstår vi både utifrån att läsa Lpfö 98 samt Lpo 94 men det är mer tydligt och framskrivit i Lpfö än Lpo 94. Att leken inte uttrycks bokstavligen i Lpo 94, mer än två gånger behöver inte innebära att leken inte kan vara ett av medlen till lärande för barn. Vi anser att man utifrån Lpo 94 kan tolka hur man når mål på ett sätt som innebär att man använder sig av leken. Detta beror helt och hållet på hur läsaren/pedagoger tolkar läroplanen och målen däri.

### **1. 2. 5 Tidigare forskning kring verksamheten i förskoleklassen**

Sedan år 1998 går sexåringarna under skolans läroplan där förskoleklassens syfte är att skapa ett bättre samarbete mellan förskola och skola (Skolverket, 2001). Innan förskoleklassen inrättades har det under tidigare år gjorts försök med sexårsverksamheten för att få ett bättre samarbete mellan förskola och skola. Flera författare och forskare har gjort studier kring dessa försök och hur resultatet blivit. Persson (1993) skriver om den flexibla skolstarten för sexåringar som riksdagen beslutade om år 1991. Beslutet innebar att skolan i mån av plats skulle ta emot sexåringar om föräldrarna ville att de skulle börja skolan. År 1997 skriver Persson att kommunerna blev skyldiga att bereda plats för sexåringarna om önskemålet fanns att börja skolan tidigare. Vid denna tidpunkt hörde verksamheten med sexåringarna till förskolan och bedrevs med förskolans pedagogik. Författaren framhåller i sin text att den flexibla skolstarten kommer skapa ett möte mellan två kunskapstraditioner. Medan

förskolan har inriktat sig på barns sociala utveckling och hur de lär sig har skolan traditionellt utgått från barns intellektuella utveckling och vad de ska lära sig. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) skriver att skolans tradition är att återskapa (reproducera) den kunskap och den kultur som nutiden anser är väsentligt för att samhället ska fungera. Vidare skriver de att förskolans tradition syftar mer till att framhålla barnets naturliga utveckling och att förskolans verksamhet ska präglas av en helhetssyn av barnet. Persson (1993) liksom Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) tror att en pedagogisk korsbefruktning mellan förskola och skola kan skapa en sammansmältning mellan skolans betoning av barns intellektuella utveckling och förskolans betoning av den sociala utvecklingen, skolans lärande och förskolans lek. Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) menar att mötet mellan dessa två olika kulturer för med sig olika komplikationer som: Är det möjligt att skapa ett möte mellan dessa skilda traditioner, eller blir det så att förskolläraren får ta hand om leken och barnets sociala utveckling medan läraren tar hand om barnets intellektuella utveckling? De ställer sig även frågan om hur det blir för barnet att mötas av två olika traditioner att se på kunskap och utveckling i ett pedagogiskt sammanhang? De framhåller att man för att skapa detta möte behöver ta utgångspunkt i en gemensam syn på barnet, lärandet och kunskapen.

Lindqvist (1996) skriver även hon om den förskolepedagogiska debatt som tog fart angående förslaget om sexåringarnas skolstart. Hon aktualiserar frågan om hur förskolans och skolans traditioner ska kunna mötas (jfr. Dahlberg/Lenz-Taguchi). Många anser att det är leken som ska förena dessa två verksamheter och det tycker Lindqvist är en intressant ambition som skulle förändra både skolan och förskolans pedagogik. Hon framhåller att leken alltid har haft en viktig roll i förskolan medan skolan mer har varit inriktad på inläring. Barnets sociala utveckling har betonats framför den intellektuella i förskolan. Till skillnad från skolans ämnesplan har förskolan haft en ”spontan” läroplan där ämnena är integrerade. Lek och temaarbete har därför varit viktiga verksamhetsformer i förskolan.

Johansson och Jancke (1995) skriver om erfarenheter från sexårsverksamheter i Stockholm. På hösten år 1993 överfördes alla sexåringar i Stockholm från verksamheten för sexåringar i förskola till sexårsverksamhet i skola. En del av de sexårsverksamheter de har studerat ligger i skolorna andra ligger utanför. De avser att man i resultaten av sexårsverksamheten som de skriver om i sin rapport ska kunna dra pedagogiska lärdomar inför den tioåriga skola som förbereds där sexåringar ska ingå. Många av de lärare och förskollärare som de intervjuat ser att sexårsverksamheten i skolmiljön ger eleverna försmak på hur det blir i första klass med ”skolregler” som att räkna upp handen, ställa sig på led och lyssna. Många förskollärare säger att deras arbetsätt inte påverkats av att de tillhör skolan, förutom att de verksamheter som finns i skolorna har fått anpassa sig till de nya lokalerna och till de tider som ska passas för att man ska kunna samarbeta med lärarna på skolan. Flera förskollärare som har sexårsverksamheten i skolan menar att de lägger mer vikt vid läsinläring och matematik, mot vad de gjorde förr då sexårsverksamheten hörde till förskolan. Man delar upp dagen dels i styrda aktiviteter där barnen arbetar med arbetsblad, ritar och dels i en stund med fri lek. Många av de intervjuade pedagogerna är rädda för att man ska göra ”skolbarn” av sexåringarna. De ser den fria leken och utevistelse som ovärderliga aktiviteter för sexåringarna och menar att det är något barnen måste få ha även i fortsättningen. Många lärare framhåller att de genom samarbetet med sexårsverksamheten sett vikten av att sexåringar får leka och de har också en önskan om att kunna fylla barnens behov av lek även i sin undervisning. I sin diskussion tar



författarna upp att det finns vissa skillnader i innehåll mellan sexårsverksamheterna beroende på deras fysiska placering. De verksamheter som ligger i skolan är mer inriktade på samverkan och ”skolliknande” karaktär medan de som är belägna utanför skolhusen är mer influerade av förskolans arbetssätt.

I skolverkets rapport ”Att bygga en ny skolform för 6-åringar. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem” (Skolverket, 2001) konstaterar man att det har skett en utveckling mot en vuxenstyrd ”skolifiering” av den integrerade verksamheten och verksamheten i förskoleklass än en utveckling i reformernas anda mot nya synsätt och arbetsformer, med inriktning mot lek, skapande, experimenterande och utforskande. Man har även sett att skolans ämnesinriktade kunskapssyn och organisering av verksamheten i raster och arbetspass tagit över i förhållande till en mer sammanhållen barninriktad kunskapssyn och organisering. ”Skolkoden” är synbar och påtaglig genom att det traditionella ”klassrummet” håller på att ta över på bekostnad av förskolans mer funktionella lokaler med utrymme och inredning som innebär att flera varierande aktiviteter kan pågå samtidigt eller växelvis. Det traditionella ”klassrummet” utgör inte självklart en plats för lek och skapande. De är likaså inte anpassade till sexåringarnas rörelsebehov.

Skolverket har sett att anledningen till att förskoleklassen inte fått den mening den skulle ha, beror på att det saknas kunskap om förskoleklassens syfte. Skall förskoleklassen vara huvudsakligen skolförberedande eller ska den via integration leda till skolutveckling? De data som skolverket fått fram tyder på att det finns en risk för att ett nytt ”dike” håller på att växa fram mellan förskola och förskoleklassen, vilket går emot idén om ett sammanhållet utbildningssystem. Skolverket framhåller att den lokalmässiga integrationen av förskoleklassen i grundskolans byggnader påbörjades redan innan år 1998/1999. Redan då fanns ofta förskoleklassen i eller i nära anslutning till skolans lokaler. Av de förskoleklasser som är med i denna rapport ligger de flesta inom skolans lokaler, vilket kan variera mellan att ligga i samma byggnad som grundskolan eller ligga i en närbelägen byggnad. Man har sett att de förskoleklasser som ligger i skolbyggnader i de flesta fall disponerar ett stort rum, vilket har en traditionell klassrumsprägel medan de övriga lokalerna har en traditionell förskole- och fritidshemsprägel. En generell iakttagelse är att de förskoleklasser som är inrymda i tidigare förskole-, fritidshemslokaler byggda för detta ändamål, har disponerats på ett sätt som möjliggör varierande arbetsformer.

## 1. 2. 6 Litteratursammanfattning

Flera författare anser att leken är viktig för barns utveckling och lärande. Att leken är lärorik för att man kan pröva sig fram och lära av varandra är många författare och forskare överens om. Till exempel så skriver Knutsdotter Olofsson (2003) att barn genom leken tränar tankens, känslans och språkets utveckling samt den sociala kompetensen. Att barn också genom leken bearbetar och tränar de kunskaper som behövs för att kunna ta till sig innehållet i skolundervisningen beskrivs av flera författare. Norén- Björn (1991) skriver att barn som leker går in i olika roller och kan vara andra än sig själv. Denna typ av lek menar hon har stora likheter med inlevelseförmågan som krävs för att man ska kunna skriva uppsatser och dramatisera i skolundervisningen. Qvarsell (1988) påpekar att barn har svårt att förstå innehållet i

undervisningen i skolan. Här ser hon hur leken kan vara till hjälp för att barn har lättare att ta till sig innehållet och skapa sammanhang i leken.

Den fysiska miljön spelar enligt många författare roll för att lek ska kunna uppstå. Bland andra skriver Wehner Godée (1993) att rummets planering, inredning och utrustning avgör om barnet över huvud taget ska få något lekutrymme. Knutsdotter Olofsson (2003) anser att det är viktigt för leken att barn har tillgång till olika saker att leka med. Det behöver inte vara leksaker utan saker som barnen omvandlar till något annat så att det passar i leken. Flera författare menar att det är pedagogens syn på lek som avgör om barnen får tid till att leka. Pedagogens uppgift är enligt flera författare att skapa lärofyllda miljöer där lek kan uppstå. Pedagogen kan vara med i leken och utveckla den samt låta barnen få tid till lek och inte avbryta den. Persson (1993) framhåller att vuxnas och barns tidsuppfattning är olika. Medan vuxna går efter klockan och har dagen uppdelad efter vissa klockslag är barnens tid en process och man har tidsbegrepp som till exempel att leka "färdigt". Persson påpekar att vuxna gör våld mot barns tidsuppfattning då vi strukturerar dagen efter klockslag och att detta skapar en känsla hos barnen att de inte hinner påbörja eller avsluta en lek själva. De vuxnas syn på lek syns i skolan där dagen är uppdelad efter klockan. I skolan är den lek som är mest förekommande strukturerad i form av spel och tävlingar. Barnens egna lekar syns på rasterna som dock enligt barnen anses för korta.

I läroplanerna för de olika verksamheterna finns det en skillnad på hur stort utrymme som ges till lek. I läroplanen för förskolan (Lpfö 98) har leken en stor och betydande roll medan dess roll i läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) är mindre.

Begreppet "förskoleklass" bildades och går sedan år 1998 under Lpo 94. Innan var sexåringarna en del i förskolans verksamhet och bedrevs med förskolans pedagogik. Syftet med förskoleklassen var att få ett samarbete och en bättre koppling mellan förskola och skolan där förskolans pedagogik med inriktning på lek, skapande, utforskande och experimenterande skulle komma in i skolans verksamhet. Många författare som Persson (1993), Lindqvist (1996), Welén (2003) samt Dahlberg och Lenz Taguchi (1994) ställer frågan hur förskolans och skolans olika traditioner ska kunna mötas. Skolan har alltid haft betoning på barns intellektuella utveckling, lärande och förskolan på den sociala utvecklingen och lek. Lindqvist (1996) framhåller att leken alltid har haft en viktig roll i förskolan medan skolan mer har varit inriktad på inläring. Många forskare och författare har gjort studier kring denna integrering som förskoleklassen skulle föra med sig och resultaten är att en utveckling mot det som var tänkt har ägt rum. Skolverket (2001) skriver att skolans pedagogik har flyttats ner i förskoleklassen och det har skett en "skolifiering" av förskoleklassen i stället för att förskolans pedagogik skulle ha flyttat in i skolan. Av de förskoleklasser som ligger inom skolans lokaler har det traditionella klassrummet tagit över på bekostnad av förskolans mer funktionella lokaler. Det traditionella "klassrummet" utgör inte självklart en plats för lek och skapande. De förskoleklasser som inte ligger inom skolans lokaler har en mer förskole- och fritidshemsprägel.

## 1. 3 Syfte och frågeställning

Syftet med denna undersökning är att undersöka hur mötet ser ut mellan förskolans och skolans kultur avseende den fria leken.

- Vilket utrymme har den fria leken i förskoleklassen?
- Hur ser miljön och materialet ut i förskoleklassernas lokaler?
- Vilka tankar har läraren kring den fria leken och dess förutsättningar?
- Vad har förskoleklassens fysiska placering i förhållande till skola/förskola för betydelse för att den fria leken ska uppstå?

# Del 2 Metod

## 2. 1 Metodval

Studiens syfte är att undersöka hur mötet i förskoleklassen ser ut mellan förskolans och skolans kultur avseende den fria leken. Vi valde utifrån detta att göra en kvalitativ studie som, enligt Starrin och Svensson (1994), syftar till att upptäcka variationer, strukturer och processer hos inte kända eller otillfredsställande företeelser, egenskaper och innebörder. Vi ansåg att denna metod kunde vara lämplig för vår undersökning eftersom den syftade till att upptäcka variationer i hur den fria lekens utrymme såg ut i olika förskoleklasser.

Då våra frågeställningar var vilket utrymme den fria leken hade i förskoleklassen, hur miljön och materialet såg ut i förskoleklassernas lokaler, vilka tankar läraren hade kring den fria leken och dess förutsättningar samt vilken betydelse förskoleklassens placering i förhållande till skola och förskola hade för betydelse för den fria lekens utrymme kunde vi inte bara, som vi såg det, rikta in oss på en metod. Vi valde därför i vår undersökning att både använda oss av observationer och intervjuer för att få svar på vårt syfte och frågeställningar. Observationerna genomförde vi på så vis att vi observerade en dag i förskoleklassen då vi förde noggranna anteckningar om dagens upplägg, hur lång tid som ägnades åt varje aktivitet och vad aktiviteterna innehöll. Observationer gjordes för att vi ville se hur mycket tid som ägnades till fri lek samt om miljö och material fanns tillgängligt för fri lek och se om och hur det används. Därefter intervjuade vi läraren i förskoleklassen om upplägget under dagen för att se hur hennes tankar kring den fria leken såg ut.

Som observationsmetod såg vi att den kvalitativa icke deltagande observationsmodellen passade oss bäst. Bell (2006) skriver att det finns två typer av observationsmetoder, deltagande och icke deltagande. Författaren skriver vidare att man vid deltagande observationer ska sträva mot att bli accepterad som medlem i den omgivning man vill observera, som kan vara en persons vardagsliv. Fangen (2004) skriver att man som observatör i en deltagande observation kan välja att bara observera eller att också bara delta. Författaren skriver vidare att man som observatör kan tona ner sin deltagande roll och gå in helt i rollen som bara observatör men att man då får svårare att förstå kommunikationen och de interna koderna som deltagarna använder. Idealet i en deltagande observation är att på ett naturligt sätt smyga in i det sociala sammanhanget, på så sätt att de övriga inte känner sig beklämda av din närvaro. Dessa observationer menar Bell (2006) ofta blir ostrukturerade observationer. Det vill säga att man inte har en bestämd uppfattning om vad man ska observera innan man börjar observationerna. Då vi hade en uppfattning om vad vi ville observera, det vill säga hur innehållet i några förskoleklassers dag såg ut med betoning på den fria leken, blev våra observationer därmed strukturerade. Vi såg också att vi inte blev deltagande aktörer då vi inte deltog aktivt utan satt och observerade och förde anteckningar. Bell (2006) menar att observation är en mycket givande metod men om man väl valt att använda observation som metod ska man som forskare vara medveten om riskerna med att man blir subjektiv och att man bör försöka neutralisera och motverka skevheter. Fördelarna med observationer är att man kan se hur det verkligen förhåller sig ute i undervisningen, om

man inte specifikt talar om för pedagogen vad man tänker observera. Pedagogen kan då inte göra om eller lägga in något som normalt inte brukar finnas med i undervisningen. Genom att vi innan observationerna i stora drag berättade för läraren vad det var vi skulle observera såg vi att validiteten för undersökningen blev större än om vi innan observationerna skulle tala om exakt vad vi skulle titta på. Bell (2006) fortsätter med att oavsett om observationerna är strukturerade eller ostrukturerade, eller om man fungerar som objektiv eller deltagande observatör, blir uppgiften att observera och föra anteckningar över sina iakttagelser på ett så objektivt sätt som möjligt och sedan tolka informationen.

Med intervju som metod ansåg vi att vi kunde få inblick i hur pedagogen tänkte kring den fria lekens plats i förskoleklassen. Nisbet och Watt (enligt Bell, 2006) framhåller att man från intervjuer kan få bra data, men att den bara säger hur människor uppfattar saker och ting och inte nödvändigtvis vad som sker. Genom att vi i våra intervjuer utgick från det vi observerat fick vi inte bara reda på lärarens uppfattning kring våra frågor utan vi hade även respondentens handlingar (från observationerna) att utgå från. Detta gjorde även att vi i intervjun kunde få förklaringar av läraren till olika företeelser som vi observerat. Starrin och Svensson (1994) skriver att intervjuer kan vara ett bra sätt att följa upp observationer på.

Den intervjuform vi använde oss av var den intervjuform som ligger mellan den helt strukturerade och den helt ostrukturerade intervjun. Enligt Bell (2006) är det här de flesta intervjusammanhang brukar hamna och att man i denna intervjuform uppfyller kraven på den fokuserade intervjun. Denna intervjuform innebär enligt författaren att man har fasta och enkla intervjufrågor som man har skrivit och strukturerat upp innan intervjutillfället men att man ändå låter intervjupersonen prata omkring frågorna och de nya tankar som väcks. Trost (2005) menar att kvalitativa intervjuer utmärks av raka och enkla frågor som ger innehållsrika svar. Han menar att de kvalitativa intervjuerna syftar till att man ska få en förståelse för hur intervjupersonerna tänker och känner. Då vi var ute efter att få reda på lärarnas tankar kring den fria leken och få en förståelse kring dagens upplägg fick intervjuerna en kvalitativ karaktär.

## 2. 2 Urval

Enligt Starrin och Svensson (1994) handlar en kvalitativ undersökning om att identifiera strukturer och beskriva variationen av dessa. Eftersom vi hade föreställningen att den fria lekens plats i förskoleklassen kunde bero på om förskoleklassen låg nära skola eller förskola gjorde vi ett medvetet val av respondenter för vår studie. Vi försökte få så stor variation som möjligt mellan skolornas placering i förhållande till förskola och skola. Vid valet av förskoleklasser använde vi oss av tidigare kontakter. Två av förskoleklasserna hade vi kontakt med sedan tidigare. Dessa kontakter var genom verksamhetsförlagd utbildning och egna barns skolgång.

Antalet förskoleklasser som vi observerade blev tre till antalet medan intervjupersonerna blev fyra stycken då det i en av förskoleklasserna jobbade två stycken förskoleklasslärare. De förskoleklasslärare vi intervjuade var alla kvinnor. Förskoleklasslärare 1 läste barnskötarutbildning på gymnasiet och därefter gick hon förskolelärarutbildning på åttio poäng. Hon har också läst kurser så som Läs och skriv, Reggio, barns språkutveckling och en pågående kurs som handlar om barn och

matematik. Hon har arbetat med barn i trettio år varav femton år i skolan. Under denna tid har hon även gått de olika kurserna. Förskoleklasslärare 2 läste först till barnskötare och sedan till förskolelärare. Hon har arbetat med barn i tjugotvå år. Hon arbetade åtta år med sexåringar på lekis och sedan i barnskola. Förskoleklasslärarna 3 är båda förskolelärare varav den ena läste psykologi på universitet och gick på förskoleseminarie. Efter utbildning arbetade hon på daghem och förskola och har arbetat med förskoleklass i sex år. Den andra förskoleklassläraren av dessa båda gick barnskötarutbildning på två år och jobbade därefter inom förskolan i tio år. Sedan läste hon till förskolelärare. Trost (2005) skriver att det är svårt att avgöra hur stort urvalet ska vara i en kvalitativ studie. Då vi såg till kvalitén i undersökningen valde vi att begränsa oss till ett mindre antal respondenter för att sedan komplettera om det skulle behövas. Vi var medvetna om att denna studie inte kunde syfta till att nå någon generaliserbarhet bland fler än de skolor vi undersökte då urvalet var för litet, men mönster kanske ändå kan komma fram som passar på andra förskoleklasser. Vi såg att man skulle kunna göra urvalet större men vi avgjorde att datamaterialet blev hanterbar för oss genom detta urval.

## 2. 3 Insamling av datamaterial

Kontakt togs med de tilltänkta respondenterna via telefon då vi frågade om de var villiga att ställa upp och medverka i vår studie, vilket samtliga var. Vid detta telefonsamtal informerades respondenterna i stora drag om studiens syfte och vilka metoder vi använde oss av. Men som vi tidigare beskrev valde vi att inte berätta exakt vad vi skulle titta på då vi såg att lärarens planering av observationsdagen kunde påverkas av detta. Under detta telefonsamtal bestämde vi även tid för observation och intervju som skulle äga rum samma dag. Vi förberedde observationerna och intervjuerna genom att läsa in oss på intervjufrågorna som bestod av fasta och enkla frågor med följdfrågor med studiens syfte i fokus (se bilaga 1) samt se till att ljudbandspelaren fungerade och att vi hade band till den. Till observationerna hade vi anteckningsblock och penna.

Vi valde att vara med båda två på observationerna och intervjuerna för att vi hade uppfattningen om att det annars kunde bli skevhet i observationerna. Innan vi startade observationerna och intervjuerna gav vi ett papper till respondenterna (se bilaga 2) där de fick ta del av studiens syfte (återigen inte det exakta syftet) och de etiska aspekterna som vår studie grundats på. Detta papper fick de skriva under så att det inte skulle bli några oklarheter om att respondenterna tagit del eller ej av de rättigheter de hade i vår studie. Bell (2006) skriver att de som intervjuas har full rätt att få reda på vad man ska göra med inspelningen, vilka som kommer få ta del av den och hur länge den kommer bevaras. Bell skriver vidare att detta och löften om konfidentialitet ska delges respondenten innan intervjun. Själva insamlingen av undersökningsmaterialet skedde genom att vi var med under en hel dag i förskoleklasserna och observerade. Vi förde då anteckningar under dagens lopp. Anledningen till att vi förde anteckningar och inte filmade var för att vi tänkte på studiens tidsbegränsning. Med det vill vi säga att det kan vara nervöst och ta längre tid för både lärare och elever att vänja sig vid en kamera än en person som sitter och antecknar. Vid föreläsningen "Fältforskning, etnografiska ansatser och deltagande observation" talade Johansson (07.09.04) om att, användning av videokamera påverkar omgivningen och vid observation ska man inte störa vardagen allt för mycket som då är risken vid inspelning med videokamera. Under

observationerna gjordes även ritningar över förskoleklassernas fysiska miljö (se bilaga 3, 4 och 5). Efter observationen försökte vi hitta en så ostörd plats som möjligt där vi kunde genomföra intervjun. Detta blev i ett grupprum eller lärarens arbetsrum. Bell (2006) framhåller att det är intervjupersonens önskemål om tid och plats för intervjun som man ska följa, men påpekar att en tid och plats där man kan sitta ostört är av stor vikt för att intervjun ska bli så bra som möjligt. Vid intervjuerna valde vi att placera oss så att vi inte båda två satt mitt emot respondenten i ett försök att undvika känslan av underläge hos respondenten. Vi valde att stödja varandra under intervjuerna men att en av oss hade huvudansvaret. Innan vi startade intervjun frågade vi återigen respondenten om det gick bra att vi spelade in intervjun. Bell (2006) menar att det är intervjupersonen som bestämmer om man kan spela in intervjun eller ej. Om intervjun inte kan spelas in får man vara flitig med att anteckna svaren och då blir vikten av att man renskriver intervjun direkt efter att den är avslutad av stor betydelse eftersom man fortfarande har den i minnet. Tidsåtgången för intervjuerna varierade lite men var mellan 45-60 minuter. Vi använde oss av samma intervjuguide under alla intervjuer. (Se bilaga 1). Anledningen till att intervjuerna tog olika tid berodde på förskoleklasslärarna, hur mycket de pratade om frågorna och hur mycket de pratade rent allmänt.

Den första förskoleklassläraren vi kontaktade, (förskoleklasslärare 1), för observation och intervju var först tveksam till att vara med. Vi fick en känsla av att hon blev osäker och hon frågade mycket om vad det var vi skulle titta på. Det kan hända att det inte alls var på detta sätt men vi tolkade det så efter våra samtal med henne innan. Detta kändes lite svårt eftersom vi inte ville avslöja exakt vad det var som vi tänkte observera, eftersom det då kunde bli förändringar av förskoleklassen dag, antingen medvetet eller omedvetet. Under intervjun verkade hon en aning nervös och hon gav ganska korta svar varpå vi fick ställa fler frågor. Själva intervjun tog cirka en timme.

Förskoleklasslärare 2 var positiv till att vi skulle komma och observera och intervjua henne och hennes klass. Hon ställde inte en enda fråga om vad vi skulle titta på innan. Under intervjun hade hon lite längre svar på våra frågor och intervjun kändes mer som en diskussion. Intervjuns längd blev cirka en timme. Det blev också en hel del prat både före och efter intervjun men då om saker som inte direkt handlade om vårt examensarbete, men det var ändå givande. Förskoleklasslärarna 3 var också positiva till vårt besök. Intervjusituationen liknade också här en diskussion. De gav långa och utvecklade svar på våra frågor. Denna intervju tog cirka 45 minuter att utföra. Även här blev det mycket diskussioner både före och efter intervjun.

Efteråt tackade vi respondenterna för deras villighet att ställa upp i vår studie och frågade om vi fick komma tillbaka om några nya frågor skulle dyka upp. På samtliga skolor var vi välkomna tillbaka om vi behövde ytterligare information.

## 2. 4 Bearbetning/analys

Starrin och Svensson (1994) tar upp Anderssons analysmodell för intervjuer som vi tycker kan passa bra som analysmodell även för de observationer vi ska analysera. Som steg ett i analysen ska man bekanta sig med det material man samlat in för att få ett helhetsintryck av den insamlade data. Som steg två ska man se om man hittar likheter och skillnader i det som observerats och det som sagts på intervjuerna. Steg tre innebär att man ska kategorisera innehållet av observationer och intervjuer. Sista steget innebär

att man ska studera den underliggande strukturen i kategorisystemet och göra egna tolkningar av det som framkommit. Då vi redan vid intervjuerna använde oss av följdfrågor som var beroende på hur vi tolkade respondenternas svar såg vi att första steget i tolkningen av analysmaterialet började redan där. Eftersom vi hade delat upp intervjuerna mellan oss så valde vi att transkribera de intervjuer vi haft huvudansvaret för och även renskriva de observationsanteckningar vi fört under dagen. Här blev då tillfälle för ett individuellt analystillfälle. Vi läste sedan igenom observationsanteckningarna och transkriberingarna individuellt innan vi satte oss och gick igenom dem tillsammans flera gånger. Genom detta såg vi hur vi mer började se till delarna och inte helheten. Utifrån dessa såg vi hur olika teman framträdde. Ur dessa teman kunde vi sedan se olika kategorier växa fram. De teman vi fann blev rubriker som vi med hjälp av kategorier sammanställde resultatet efter. De citat vi använder oss av i resultatet belyser våra tolkningar eller representerar lärarnas uppfattningar som bäst belyser våra frågor. När vi citerar lärarna valde vi att kalla dem lärare 1, 2 och 3. Den tredje förskoleklassen har två förskoleklasslärare men eftersom de jobbar tillsammans med förskoleklassen har vi valt att sammanställa deras svar som om de vore en förskoleklasslärare. Därför finns bara 1, 2 och 3 som beteckning på lärarna i vår studie. För att läsaren ska se vilken förskoleklass lärarna kommer ifrån och därigenom förstå deras uppfattningar och våra tolkningar valde vi att benämna ritningarna över förskoleklassernas lokaler med samma siffror.

## 2. 5 Trovärdighet

Trost (2005) skriver att den kvalitativa studiens största problem är trovärdigheten eftersom man inte får ut ett statistiskt mätbart resultat. På grund av detta ställs det större krav på forskaren att påvisa trovärdigheten genom hela studien. Trost framhåller att trovärdigheten ökar om forskaren noggrant synliggör och redogör för arbetsgången i studien och att datainsamlingen har genomförts på ett relevant sätt utifrån studiens syfte.

För att öka trovärdigheten gjorde vi under observationerna noggranna anteckningar som vi renskrivit. Därefter intervjuade vi läraren i förskoleklassen om upplägget under dagen för att se hur hennes tankar kring den fria leken såg ut. Intervjuerna spelade vi in på en ljudbandspelare för att öka trovärdigheten. Nisbet och Watt (enligt Bell, 2006) framhåller att man från intervjuer kan få bra data, men att den bara säger hur människor uppfattar saker och ting och inte nödvändigtvis vad som sker. Genom att vi i våra intervjuer utgick från det vi observerat fick vi inte bara reda på lärarens uppfattning kring våra frågor utan vi hade hennes handlingar (från observationerna) att utgå från. Detta anser vi skapar trovärdighet i vårt datamaterial. Detta gjorde även att vi i intervjun kunde få förklaringar av läraren till olika företeelser som vi observerat. Starrin och Svensson (1994) skriver att intervjuer kan vara ett bra sätt att följa upp observationer på.

## 2. 6 Etik

Bryman (2004) skriver om informationskravet som betyder att de berörda personerna för undersökningen ska informeras om undersökningens syfte. Detta såg vi kunde bli ett



problem för vår undersökning. Om vi i förväg förklarade för lärarna exakt vad observationerna och intervjuerna skulle handla om tror vi att detta kunde färga deras planering av lektionstiden och svaren i deras intervjuer. Detta såg vi som ett problem eftersom vi var ute efter att få veta hur det såg ut i vanliga fall. Vi såg att vi kunde meddela lärarna i stora drag vad observationerna och intervjuerna skulle handla om, alltså deras undervisningsplanering. Johansson (070904) framhåller på föreläsningen "Fältforskning, etnografiska ansatser och deltagande observation" att man ska säga sanningen men inte hela sanningen när man berättar vad man ska observera. Johansson påpekade dock att man ska kunna stå för det man gör. Genom att vi inte nämner vare sig namnen på de skolor vi besökte eller namnen på de lärare vi intervjuade uppfyllde vi Konfidentialitetskravet som Bryman (2004) menar betyder att man inte ska kunna identifiera undersökningspersonerna då man publicerar sina resultat. Vetenskapsrådet (2007) skriver om samtyckeskravet som står för att deltagare i en undervisning har rätt att själv bestämma om de vill medverka i undersökningen. Detta innebär även att en deltagare kan besluta sig för att avbryta sin medverkan i undersökningen när de vill. Vidare kan man läsa att det i vissa fall då inte undersökningen innefattar några etiska, privata eller andra frågor av känslig natur, kan samtycke hämtas från företrädare för uppgiftslämnare och undersökningsdeltagare. Denna företrädare kan till exempel vara skolledare eller lärare. Då vårt fokus inte låg på att observera barnen och deras beteende utan hur lärarens planering och tankar såg ut i avseende på leken ansåg vi inte att vi behövde ha elevernas målsmans samtycke till observationerna utan att det räckte att vi frågade de berörda lärarna.

# Del 3 Resultat

Nedan följer vårt resultat som vi kommit fram till utifrån vårt syfte och frågeställningar som är följande:

Hur ser mötet i förskoleklassen ut mellan förskolans och skolans kultur avseende den fria leken?

- Vilket utrymme har den fria leken i förskoleklassen?
- Hur ser miljön och materialet ut i förskoleklassernas lokaler?
- Vilka tankar har läraren kring den fria leken och dess förutsättningar?
- Vad har förskoleklassens fysiska placering i förhållande till skola/förskola för betydelse för att den fria leken ska uppstå?

## 3. 1 Beskrivning av förskoleklasserna och deras fysiska miljö utifrån observationer

### 3. 1. 1 Förskoleklass 1

Skolan är en F-6 skola som ligger i ett mindre samhälle där en förskola ligger granne med skolan. Det finns ingen skog i direkt närhet av skolan. Det är lite diffust för oss, hur lokalfördelningen ser ut för denna förskoleklass. Lokalerna finns inom skolans lokaler. Då vi besöker förskoleklassen befinner de sig först i ett ganska stort klassrum där det finns en whiteboardtavla, en samlingstrappa, några runda bord med stolar, hyllor och bänkar med olika material som pussel, spel och leksaker och en hörnsoffa. Klassen har tillgång till fritidsverksamhetens lokaler under skoltid och där befinner sig flera barn under passen med fri lek. Mellan fritids och det stora klassrummet finns ett mindre smalt klassrum. Av vad vi förstår så är detta klassrum det som förskoleklassen egentligen har som sitt, men pedagogen förklarar att alla de rum som de har tillgång till, har även andra klasser tillgång till. Vi finner denna information och observation lite diffus eftersom vi inte riktigt känner vart förskoleklassen hör hemma. I det smala rummet finns en whiteboardtavla, några låga bänkar som barnen sitter på vid samling, några runda bord med stolar och hyllor och bänkar med spel, pussel och leksaker (se bilaga 3). Utomhus har eleverna en stor yta att röra sig på. Det finns en stor gunga, klätterställning, rutschkana, fotbollsplan, bollplank, pingisbord, Kingruta, hinderbana och basketplan med korgar. Under de pass som är för fri lek inomhus leker några barn i kuddrummet, några bygger med lego, några ritar och målar, några leker med Barbies och hästar, några spelar spel och några leker i ett rum där man kan spela musik, läsa och klä ut sig.

### 3. 1. 2 Förskoleklass 2

Skolan är en F-9 skola som ligger i ett bostadsområde i utkanten av en stad. Det är en stor skola med många elever. Det finns gott om skog i närheten av skolan. Denna klass har ett eget klassrum, inom skolans lokaler, vilket de befinner sig i under hela tiden då vi besöker dem, utom då det är rast och mat. De har tillgång till flera rum som ligger i

angränsning till förskoleklassens lokal. Det finns ett målrum, en dockvrå, ett bilrum och fritids lokal men dessa nyttjas inte under den dag vi är där. I förskoleklassen rum finns det några bord med stolar, en whiteboardtavla, ett piano, diskbänk och skåp, bänkar och hyllor med spel, pussel och leksaker (se bilaga 4). Utomhus finns fotbollsplaner, basketplaner, Kingrutor, några kullar, gungor, klätterställningar och en skog som ligger inom skolgårdens gränser. Det som barnen gör då de har tid till fri lek inomhus är rita och måla, bygga med Geomag och leka med bilar.

### 3. 1. 3 Förskoleklass 3

Skolan är en F-6 skola som ligger på en landsbygd utanför en stad. Det finns ingen skog i närheten utan skolan angränsar till åkrar. Denna förskoleklass har en hel våning till förfogande och det är inga andra klasser som har tillgång till dessa lokaler. Lokalerna ligger på övre våning av en byggnad som finns på skolans område men lokalerna ligger inte ”inom” skolans lokaler. Skolgård, matsal och idrottssal är däremot lokaler som förskoleklassen har gemensamt med övriga klasser. Det finns ett målrum, samlingsrum med leksaker med mera, kuddrum med Tv, arbetsrum med bord och stolar och ett rum för lek med dockor, utklädningskläder och leksaker. I arbetsrummet finns hyllor med ritmaterial, spel, pussel och leksaker (se bilaga 5). Utomhus finns fotbollsplan, innebandyplan, gungor, basketplan, linbana och sandlådor. Under fri lek ritas barnen, de bygger med Geomag, de leker rollekar och de bygger en stad med lego och bilar.

## 3. 2 Planerad verksamhet under observationsdagen

Alla förskoleklasser vi observerade hade fri lek under dagen. Alla lärarna som intervjuades berättade att dagarna brukade vara upplagda på detta sätt med lite variation. Förskoleklass 1 och 2 hade scheman uppskrivna på tavlan där dagens olika moment fanns med. På förskoleklass 2: s schema fanns även klockslag med. Förskoleklass 3 hade inget schema som de gick efter, de hade istället en veckoplanering som de utgick från. På frågan om dagarna i förskoleklassen brukar se ut på samma sätt som den dag vi observerade blev svaren:

På ett ungefär. Det som skiljer idag är att vi har varit mycket tillsammans med årskurs ett. Det är vi inte alla dar men vi arbetar med vissa teman ihop. Vi jobbar också med lite språk, läsgrupper. Vi har lite åldersblandat då också. En del behöver ha lite mer språkträning, en del läser olika, en del läser texter och jobbar med texter mer. Då jobbar vi tillsammans så någon gång i veckan är vi tillsammans. (Förskoleklasslärare 1)

Varje dag kan man säga! Jag utgår alltid från den dagordningen har uppsatt då så det stämmer oftast i alla fall att man gör det varje dag! (Förskoleklasslärare 2)

Ja det brukar den men istället för idrott har vi på morgonen andra aktiviteter som matteboken som behandlar siffrorna ett till tio, färger, mönster med mera. Matteboken är den enda boken vi har men barnen älskar den. Sedan har vi också en dag i veckan på morgonen skapande aktivitet, musik och språksamling då vi för tillfället jobbar med bokstävers ljud och sammansatta ord på ett lekfullt sätt. (Förskoleklasslärare 3)

Alla förskoleklasslärare berättade dock att planeringen inte alltid följs från punkt till pricka, utan att man går ifrån den ibland och följer barnens tankar. Förskoleklasslärare 3 säger:

Det som är viktigt är ju också att vi kan ha lagt upp en planering exempelvis för torsdagen då där det står så och så ska vi göra men så inträffar det något som kanske ikullkastar precis alltihopa men att man inte, planeringen ska vara ett stöd men det är inte något som man slaviskt måste följa för då är det fel utan man måste kunna växla om men det har ju lite att göra med hur som person man är själv också....

### 3. 3 Tid till fri lek

Under våra observationer fann vi att omfattningen av den tid som ägnades till fri lek varierade mellan de olika förskoleklasserna. Vi upptäckte tre tillfällen som beskriver den tid som ägnades till fri lek och de är: *fri lek om eleverna är färdiga med sina uppgifter, fri lek under raster* samt *avsatt tid till fri lek*.

#### 3. 3. 1 Tid till fri lek om eleverna är färdiga med sina uppgifter

Förskoleklass 1 och 2 hade under våra observationer tid till fri lek när de var klara med sina uppgifter som läraren gett dem. Förskoleklass 1 hade sammanlagt en timme medan förskoleklass 2 hade 50-60 minuter med sådana arbetspass där de barn som var klara med sina uppgifter fick leka medan de andra arbetade färdigt. Förskoleklasslärare 2 säger:

Allt skriver jag inte upp men det vet ju barnen, när de är klara då är det fri lek! Så det är mer fri lek än det som står på tavlan! (Förskoleklasslärare 2)

Lärare 1 framhåller att det under dagen har varit små korta pass med fri lek och inga längre. Hon berättar att det brukar vara längre pass med fri lek under förskoleklassens dag, men att hon anser att det ibland är bättre om barnen får göra färdigt saker.

Vi tolkar de förskoleklasslärare som ger barnen tid till fri lek när de är färdiga med sina uppgifter som att den fria leken används som ett tidsfördriv.

#### 3. 3. 2 Tid till fri lek under raster

Vi observerade att alla tre förskoleklasserna hade fri lek under rasterna. I förskoleklass 1, blev det sammanlagt 35 minuter rast. Förskoleklass 2, hade en timma rast och förskoleklass 3, hade 45 minuter rast. Under rast tiderna befann sig barnen utomhus.

#### 3. 3. 3 Avsatt tid till fri lek

Vi observerade att två av de tre förskoleklasserna hade avsatt tid till fri lek. Detta var förskoleklasserna 1 och 3. I förskoleklass 2 såg vi ingen avsatt tid till fri lek. Förskoleklass 1 hade 30 minuter avsatt tid till fri lek medan förskoleklass 3 hade en timma och 35 minuter avsatt till den fria leken. Förskoleklasslärare 3 beskriver varför de har så lång tid med fri lek på förmiddagen och inte går ut på rast tillsammans med resten av skolan.

..... och sedan efter ett par timmar ca 1- 1 ½ behöver de rörelse i form utav lek då som vi har en bra stund och därför har vi gjort så att vi har valt att inte vara ute på den rasten som är 09.20-10.00 för vi tycker det är för kort tid. De ska ha kläder på. Sedan ska de ut. Sedan ska alla kläder av när de kommer in igen utan de får börja leka här då (i förskoleklassens lokaler inomhus) sedan är vi ute på middagsrasten då i 1- 1 ½ timma istället tillsammans med resten av barnen på skolan då. Så den rasten har vi medvetet

valt bort och då får de sätta igång med den fria leken här inne istället.  
(Förskoleklasslärare 3)

Lärare 1 förklarar att hon tycker den fria leken är väldigt viktigt inslag under dagen.

..... det bästa är också då när årskurs ett som står dem nära också är med i leken. Då har vi dörren öppen när de också har lekpass och då leker de med varandra också.

Om man ska försöka tolka de olika pedagogernas inställning till den fria leken och tiden till detta så anser vi att lärare 1 lät barnen ha fri lek därför att det är ett inslag under dagen som ska finnas med. Och lärarna 3 lät barnen ha tid till fri lek hur länge som helst men de var inte själva delaktiga utan befann sig i ett annat rum.

### 3. 4 Den fysiska miljön och materialets betydelse för den fria leken

I de förskoleklasser som ingår i studien fann vi under våra observationer och intervjuer att miljön och material har viss betydelse för den fria leken. De områden vi upptäckte vid dataanalysen var: *förskoleklassens placering, miljö och materialtillgång inomhus* samt *miljö och materialtillgång utomhus*.

#### 3. 4. 1 Förskoleklassens placering

Genom observationer såg vi att förskoleklass 1 och 2 hade sina lokaler inne i skolbyggnaden medan förskoleklass 3 hade sina lokaler i ett hus vid sidan om skolbyggnaden där bara förskoleklassen och fritids höll till. Alla förskoleklasser hade samma skolgård som resten av skolan. När vi frågade förskoleklasslärarna om hur de såg på förskoleklassens placering och om den påverkade dess verksamhet svarade de alla att de var nöjda med placeringen. Förskoleklasslärare 2 berättar hur hon ser på att förskoleklassen har flyttat in i skolans lokaler:

Ja ibland tycker jag, jag tänker på det här med tryggheten och jag eee.... Så här små barn som kommer till mig, de är fem, sex år, som är tillsammans med de som går ända upp till nian! De är inte ute alltid samtidigt men vi möts i korridoren och när vi är på väg till matsalen och sånt! Vi släpper ju aldrig de här små för de är lite rädda när de ser de här stora eleverna! Men ska jag jämföra med så som vi jobbade förut, med lekis, så känner man att de hade en helt annan trygghet där! Där det bara var sexåringar och de var ute och lekte i skogen eller på gården så var det ju bara de här barnen! Där var de mer skyddade, det kan man väl säga, mer än vad de är här! De är så många tillsammans! Det finns de här barnen som behöver lite mer trygghet också som inte är vana vid så många barn runt omkring sig! Det är ju nästan ingen, just med alla dessa olika åldrar!

Vi tolkar denna förskoleklasslärare som att hon anser att barn behöver känna trygghet för att våga ge sig hän i leken. Vår tolkning är därför att förskoleklassläraren tycker att den fria leken på rasterna blir påverkad av att det är för mycket och stora barn ute samtidigt som förskoleklasseleverna. Vi tolkar det som att placering av denna förskoleklass kanske har betydelse för den fria leken utomhus.

Förskoleklasslärare 1 säger så här om att förskoleklassen ligger i skolans lokaler:

Det är bra att förskoleklassen inte ligger för sig självt för då skulle det bli ett jättestort steg när man börjar skolan. Nu blir det som en förberedelse, ett steg på vägen. Vi tränar

på bokstäver och så jobbar vi lite grann väldigt enkelt då va. Vissa barn har ju kommit en bit de kan ibland redan läsa när de kommer hit å så har vi många barn som knäcker det här med läsning när de kommer hit. (Förskoleklasslärare 1)

Denna lärare tror att upplägget i förskoleklassen blir påverkat av att den ligger i skolans lokaler och tycker det är positivt. Hon säger:

Kommunen har ju en policy att barnskolan eller om man kallar det förskoleklassen är ett insteg i skolan, man tar liksom ställning där. Sen kan man alltid mixa ihop, både lekstunderna och det som förskolan arbetar mycket med, det här att undersöka och lite skola också så att man får en mix. Så det kanske påverkar men jag tycker inte det påverkar negativt. (Förskoleklasslärare 1)

Vi anser att det går att se en skillnad mellan förskoleklass 1 och 2 eftersom storleken på skolan, elevantal och ålder på elever skiljer sig åt. Vi tolkar att förskoleklasslärare 1 inte ser de problem eller hinder som förskoleklasslärare 2 ser. Vi drar slutsatsen att förskoleklasslärare 1 bara ser fördelar med förskoleklassens placering i skolans lokaler. Under analys av intervjun med förskoleklasslärare 1 får vi uppfattning av att hon uttrycker att hon är mer styrd av direktiv uppifrån, än de andra förskoleklasslärarna. (se citat ovan)

Förskoleklasslärarna 3 menar att förskoleklassen inte får bli för ”skolifierad” utan att man måste ha tid och plats till den fria leken, därför ser de att deras lokaler är perfekta för den verksamhet de vill bedriva. Dessa lärare säger också att förskoleklassen ska vara något mellanting mellan skolan och förskolan och att de har lite ”skolträning”.

Man kommer in och man sitter och har en liten ”lektion” (inom citationstecken) som man säger också då och så att det ska bli så varierat som möjligt för dem under dagen. (Förskoleklasslärare 3)

De säger vidare att förskoleklassbarnen inte får samma kontakt med skolan när deras lokaler inte är i skolan. De tror att förskoleklassens verksamhet skulle påverkas om deras lokaler låg inne i skolbyggnaden. De berättar:

... man kan ju tänka sig att våra elever inte har samma kontakt med skolan och de elever som går där men av erfarenhet så vet jag att det tar inte många dagar innan de leker med de större barnen. Vi äter ju i skolans lokaler, vi har idrott i skolans lokaler och nu har vi också börjat med samverkan med klass ett.

Om det nu blir så i framtiden att vi flyttar in i skolan, som det ska bli så får vi hoppas att det blir ett givande och tagande men att vi kommer få kämpa hårt för att få det som vi vill ha det. Det får ju inte bli för mycket skola så att leken försvinner för våra sexåringar. Sedan kommer det ju inte bli så många småutrymmen att vara på som vi är vana vid. (Förskoleklasslärare 3)

Vi tolkar förskoleklasslärarna 3 som att de värnar om leken och förskolepedagogiken och dess arbetsätt. De ser flytten in i skolans lokaler som ett hinder för den fria leken och deras nuvarande verksamhet. Här märks det att pedagogerna har en positiv inställning till den fria leken och att miljön och materialet inte har så stor betydelse. Vi tror att det skulle vara lika mycket tid till fri lek i denna klass även om materialet var mindre och miljön var annorlunda.

Förskoleklasslärare 2 ser att förskoleklassens verksamhet har blivit mycket påverkad av att de befinner sig i skolans lokaler, hon framhåller att verksamheten har blivit mer strukturerad med tider som ska hållas. Hon berättar:

Vi är påverkade av tider på ett helt annat sätt med de här små barnen! För de kräver längre pass, till exempel de där kan leka! Efter tema har vi mycket fri lek då och det kan jag känna att det är väldigt upprutat! Och vi som pedagoger då, vi blir styrda utav detta! Sedan har barnen en annan möjlighet där i och för sig då om de har börjat läsa, till exempel att de kan träffa en lågstadielärare som kan gå vidare med dem där de står för alla barn kommer ju hit med olika förutsättningar som till exempel en del har börjat läsa då de kommer till mig och en del kan läsa flytande och bara en sådan sak så har de möjlighet att gå över till en lågstadielärare! Så det tycker jag att det är det positiva att man har de här möjligheterna och att lågstadielärarna känner de här barnen som tar över efter mig ett år då, så har de lärt känna barnen lite! De är ju inte helt nya för dem utan man kan säga att de är inskolade när de kommer upp i ettan då! Det är ju också en fördel för de här barnen! Att de vet vilka fröknar de ska få! (Förskoleklasslärare 2)

Vi tolkar att förskoleklasslärare 2 känner sig pressad av tiden i flera situationer. Hon ser detta som negativt eftersom tiden till fri lek är tidsbegränsad. Vi tolkar det som att hon skulle vilja ha mer frihet under dagarna med förskoleklassen. Utifrån våra observationer förstår vi inte vad som hindrar detta och vi tolkar det som att det i denna klass är pedagogen som begränsar den fria leken och inte miljön eller materialet.

### 3. 4. 2 Den fysiska miljön och materialtillgång inomhus

Utifrån våra observationer såg vi att alla de tre förskoleklasserna har tillgång till flera rum för sin verksamhet. Förskoleklass 1 har tillsammans med ettan, beroende på aktiviteter, tillgång till tre rum med olika ytor. Förskoleklassläraren på denna skola tycker att det är bra att man kan dela på utrymmena och materialen däri. Men hon tycker samtidigt att det kan kännas instängt då de ibland bara har tillgång till det minsta rummet.

Det är ju jättebra att vi kan dela, vi har ju lite saker, fritids har en del, vi i skolan har en del och det är bra att vi kan samsas om grejer och det funkar riktigt bra faktiskt. Ibland får vi dela med oss av saker så det kan vara några lektioner i veckan då vi bara har mittenrummet, det smala rummet och då känns det ju lite instängt så...men de har också bara ett klassrum de andra så man måste dela med sig av det. Men hitintills har det funkade riktigt bra. (Förskoleklasslärare 1)

Vi observerade att förskoleklass 1 har tillgång till flera rum på fritids men detta är beroende av andra klassers aktiviteter. Dessa rum är dockvrå, kuddrum och ett stort rum med olika material/leksaker. Enligt förskoleklasslärare 1 måste de utnyttja lokalerna mer.

Ja, det är jättebra men ni ska veta att de är på oss att vi måste utnyttja lokalerna bättre och så har det ju varit tal om att en förskola skulle in i en del men vi har det nu ganska stort och det är inte alltid man får ha det så vi måste passa på att njuta nu. (Förskoleklasslärare 1)

Enligt oss talar förskoleklasslärare 1 en hel del om organisation och dess konsekvenser men inte så mycket om barnens fria lek och möjligheter eller hinder för detta.

Förskoleklasslärare 2 tycker att ett mysrum är något som hon saknar.

Det här lilla mysrummet som med kuddar till exempel, det har vi ingenting, men i dockvrån så kan de ju göra så att de kan... ibland får de in filtar och kan leka med kuddar där inne, men nu har det varit mycket affärslekar där inne så det brukar vi göra om det här rummet också! Vi har satt upp gardiner någon gång vid fönstren om ni tänkte på det så är det fönster runt om, så att de ska kunna ha lite mörkerlekar där inne också så

att det brukar vi göra mer om i olika, om de vill leka med kuddar så frågar de också får de hämta in det i lekrummet då! Men det är ju ganska litet så de kan inte vara mer än fyra, fem stycken där inne! (Förskoleklasslärare 2)

Förskoleklass 2 har ett klassrum där de vistas den största tiden under vår observation. De har även målarrum, dockvrå och byggrum. De har även ibland tillgång till fritids lokal som ligger vägg i vägg med förskoleklassens rum. Förutom klassrummet användes inte de andra rummen av barnen vid den fria leken. Förskoleklassläraren berättar:

Oftast så är vi inte samtidigt allihopa i klassrummet utan många väljer att gå till exempel till lekhallen och vara där ute, och...eller lekrummet och dockvrån sen får de ju vara i den långa korridoren och leka lite också då, inte springa omkring men att ha lite olika lekar så oftast brukar dörren vara öppen då mellan så att man har möjligheterna att kunna gå undan lite! Och en del har jag inne i målarrummet också så att de är på olika ställen! Jag tycker att miljön är ganska bra sedan kanske man önskar flera olika rum men då är det också att man måste ha uppsikt över alla och då är det ju det här med personalen, att man behöver vara flera tycker jag då! För det kan ju hända olika saker som man inte ser då när de är i olika rum! (Förskoleklasslärare 2)

Vi tycker att det verkar som att förskoleklasslärare 2 skulle vilja ha mer tid och utrymme för den fria leken. Hon pratar om allt som finns att använda men vi ser inte att barnen använder det.

Enligt våra observationer har förskoleklass 3 en hel våning med olika rum till förfogande. Dessa rum har inga andra klasser tillgång till. De har många små rum att dela upp sig i. Bordsrum där man kan sitta och ha aktiviteter och sedan samlingsrum. De påpekar att den verksamheten som de bedriver i sina lokaler inte går att föra över i ett klassrum. De berättar vidare att om man tar in deras verksamhet i ett renodlat klassrum med bänkar i skolan får man göra vissa justeringar och ommöbleringar för att se till att det här med leken finns. I lokalerna finns dockvrå, ett rum för bordsaktiviteter, TV rum/mysrum, målarrum och ett samlingsrum. Förskoleklasslärarna på skola 3 tycker att lokalerna som de har till förfogande för sin verksamhet är perfekta.

Här är det underbart men det här är ju inget klassrum, upplever inte jag att det här är. De lokaler som vi har här är ju alldeles underbara för detta, många små rum att dela upp sig i. Bordsrum där man kan sitta och ha aktiviteter och sedan samlingsrum. Det som begränsar här då är ju storleken på rummen som när vi förra året hade en stor grupp på 26 elever blev det för trångt fysiskt överallt liksom men att det för 21 barn så funkar det. (Förskoleklasslärare 3)

Utifrån det dessa förskoleklasslärare säger tolkar vi det som att de ser flera fördelar med att förskoleklassen har egna lokaler. De tror att en flytt in i skolans lokaler innebär förändringar till det sämre speciellt för den fria lekens utrymme.

Det material som vi under våra observationer, såg att alla förskoleklasslokaler hade, var byggklossar, pussel, spel, lego, bilar, dockskåp, lekladugård, plastdjur, dockor med mera. Men förskoleklasslärare 1 önskar ibland att det fanns mer pengar till att köpa mer och andra material.

Sen kan man alltid önska att man skulle ha mer pengar och utrustning å så va, men man får ju utgå från vad man har. (Förskoleklasslärare 1)



Hon tycker också att man kanske borde byta ut materialet lite oftare men att man inte alltid orkar det.

Det är ju tanken att det ska finnas där, det är ju kanske det att man ska byta lite mer men orken är inte alltid där. (Förskoleklasslärare 1)

Förskoleklasslärare 2 anser att de barn som hon arbetar med behöver konstruktionsmaterial för att kunna gå vidare i sin utveckling i den fria leken. Hon tycker att bygge med lego och klossar är ett sätt för barnen att göra något tillsammans.

Det här med pussel och spel att bygga och konstruera är sådant som man tänker på är så viktigt också! Man köper in material så att de ska kunna ha att kunna gå vidare i sin utveckling med då! Och legobyggning, och just när de bygger så, då är de ju flera tillsammans och klossar till exempel som de gör torn och de mäter och grejar! (Förskoleklasslärare 2)

Alla tre förskoleklasser har tillgång till rit-, skriv- och målar material. Förskoleklasserna har alla tre tillgångar till lekspisar med tillhörande material och tillgång till litteratur lämpad för barnen. Förskoleklass 2 och 3 har det populära geomag materialet vilket består av magneter och stavar som sätts samman. I de mysrum som finns i förskoleklass 1 och 3, finns det kuddar och soffor. Förskoleklasserna 1 och 3 har tillgång till utklädningskläder. Förskoleklass 1 har tillgång till bordsspel så som hockey och fotbollsspel.

### 3. 4. 3 Den fysiska miljön och materialtillgång utomhus

Genom observationer såg vi att alla tre förskoleklasserna har tillgång till fotbollsplan och backar att springa i eller åka pulka i. Förskoleklass 2 har tillgång till en skog som ligger i direkt anslutning till skolgården. Förskoleklasslärare 2 tycker att det kan vara svårt för förskoleklassbarnen att få tillgång till, exempelvis fotbollsplanerna med mera under rasterna. Detta beror på att det under rasten vistats många barn på skolgården eftersom alla barn upp till och med årskurs sex är ute samtidigt.

Det är ju upp till och med sexan som är ute och leker! Det är ju många åldrar! Men nu har vi en fin skolgård så det finns mycket roligt för dem faktiskt! Men bara en sådan sak som att vi har två fotbollsplaner, och samsas om dem är inte så lätt heller! De kommer i skymundan för de större barnen, det kan väl jag se att de gör också! Men det är det här, det är svårt med rasterna! Man kunde väl önska att de små fick vara ute bara för sig själva! Men det är sådant som man har diskuterat och det är svårt att få ihop detta! Det finns den där skogsplätten, det finns ju den möjligheten att vara där också! Att vi är så många tillsammans utomhus! Det är vi! (Förskoleklasslärare 2)

Återigen tolkar vi att denna förskoleklasslärare anser att det är en nackdel för den fria leken att förskoleklassen ligger i skolans lokaler därför att det finns många och äldre barn utomhus samtidigt.

Gungor, klätterställning, sandlåda och basketplan fanns på alla skolor. Förskoleklasslärare 1 önskar att skolgården vore mer varierad med mera grönska.

Vi fick ju den här klätterställningen för några år men innan dess var det ganska torftigt....det är klart man skulle önska kanske mer omväxlande med buskar och olika naturtyper. Om man jämför med förskolan här uppe så har ju de en fantastisk gård till att röra sig på. Men vi använder ju skogen...egentligen..normalt sett så går vi till skogen på tisdag eftermiddag istället för sagopasset som är lite längre och då går vi redan på rasten men det får man byta ibland för det kan va jobbigt att gå och gå och gå för barnen men

då använder vi ju skogen till utelek... Det är ju klart lite bättre kunde man önska men det funkar. (Förskoleklasslärare 1)

Skola 2 och 3 har en bandyplan. Skola 1 har en hinderbana på baksidan av skolan. Förskoleklasslärarna i skola 3 önskar att de hade närmare till skogen så att de kunde vistas där oftare.

Med förra gruppen som vi hade förra året som inte kunde leka utan att vi styrde upp det lite kunde när vi gick till skogen leka fritt i två timmar. De lekte krig och onda och goda men det var inte en enda konflikt för det fanns utrymme så de kunde leka. De slukade snabbt det de hade med sig att äta sen var de snabbt igång och lekte, så det... skogen är bra och det är synd att vi inte har den närmare. (Förskoleklasslärare 3)

Vi tolkar att förskoleklasslärarna 1 och 3 önskar att skolgården vore antingen mer kuperad eller närmare skogen.

### 3. 5 Lärarens syn på den fria lekens betydelse för barns utveckling och lärande

Alla lärare vi intervjuat såg att den fria leken har en betydelsefull plats i förskoleklassen och en lärare framhöll även att förskoleklassens syfte är att få med leken upp i skolan. Förskoleklasslärare 1 menar att den fria leken är en viktig del i det hela men ibland känner hon att hon måste styra upp det hela också eftersom barn är olika starka och vissa går ut väldigt hårt. Det är det hon känner att hon måste fånga upp och styra lite grann, i alla fall i den här gruppen men självklart ska leken ha stort utrymme men det är lite olika dagar hur mycket det blir.

Vi anar att förskoleklasslärare 1 kanske inte riktigt litar på barnens förmåga att lösa konflikter och att styra upp leken själva.

Förskoleklasslärare 2 säger om den fria leken:

Den är jätteviktig! Dels så man mycket med det här med hur de samarbetar, hur de tyr sig till varandra, man har liksom... är det samma de leker med hela tiden? Eller har de flera olika kompisar som de ser att vilka som passar ihop med varandra? Så jag tycker att...barnen älskar ju fri lek! Om jag skulle fråga dem vad de vill göra så skulle de vilja ha fri lek hela tiden! Men...och fri lek har de, men sen har vi ju lite styrda lekar tillsammans också! Varje vecka så har vi mycket olika lekar som vi leker tillsammans! De tränar den sociala biten också att vara tillsammans och leka med andra kompisar! Många känner ju sina kompisar från förskolans verksamhet men en del kommer ju hit och inte känner varandra så vi jobbar mycket med det sociala när de börjar hos mig! Under första halvåret så har vi väldigt mycket sådant för att lära känna varandra! Men just den här fria leken den tränar så mycket! Och all inläring sker genom de här lekarna så att jag tycker att den är viktig! Och i den här åldern är den bland det viktigaste! Den sociala biten och just den här fria leken där de får välja då vad de vill göra! Ibland tror jag att de är ganska så styrda för tiden styr dem väldigt mycket! För mycket! Och det är något som vi har pratat om men det är inte så lätt att lösa det här faktiskt! (Förskoleklasslärare 2)

Lärare 3 beskriver den fria leken som något mycket viktigt. Den är bland annat viktig för här tränas den sociala delen i utvecklingen. De ser att vissa barn inte kan leka och måste träna upp det när de kommer till förskoleklassen. De kan inte välja aktivitet i den

fria leken och de fungerar inte socialt i grupper. De flesta barn lär sig att fungera i den fria leken genom att det finns trygga vuxna till hands om så behövs. De tror att den fria leken är en läggning, antingen så kan man eller så kan man inte. Att man inte kan leka kan också bero på att man kanske inte har mött leken i början av livet. Till exempel att mamma tar upp bollen om jag släpper den på golvet. Vissa barn kanske inte har lekt lekar som tittut leken, där man ser att mamma försvinner men kommer tillbaka. Många utvecklingspsykologer visar att kontakten med mamman i början av ett barns liv är väldigt viktig. De berättar om skillnaden mellan deras syn på lek och lärarna i skolans syn:

... Åh det kan väl vi se när man går till skogen ihop med ettorna vilket vi har gjort under årens lopp så tänker vi så olika, förskollärare och lärarna för att de vill gärna ha: ja nu är vi två timmar i skogen då och då har de så här många (slår ett flertal gånger med handen i bordet) lekar, aktiviteter och om det blir stilltje vad gör vi då? Medan vi går till skogen och har ingenting skrivet, för i skogen finns det inte en unge som inte leker. Vi har haft en men det visade sig att han hade autism, han stod och slog på ett träd i två timmar. Sen kan man ju ha andra arbetsuppgifter som vi hade när vi gick till skogen och samlade löv åååå... ja att man har det som tema och så men vad det gäller leken så behöver man inte ha något organiserat. (Lärare 3)

Vi tolkar att förskoleklasslärarna 2 och 3 tycker att den fria leken är ett bra verktyg för barns utveckling och lärande inom olika områden.

### 3. 6 Resultatsammanfattning

Utifrån observationer ligger två av de tre förskoleklasserna som ingår i vår studie inom skolans lokaler, medan den tredje ligger på skolans område men inte i samma lokaler. Samtliga förskoleklasserna hade fri lek under den dag vi observerade och enligt förskoleklasslärarna så ser den dag vi observerat ut som de flesta dagar i förskoleklasserna förutom med vissa undantag. Alla lärare har scheman och planeringar att utgå från men dessa följs inte alltid utan man försöker vara flexibel beroende på vad som händer runt omkring. Detta gör att den fria leken har olika utrymme i de tre olika förskoleklasserna. Den fria leken syns i förskoleklasserna *när barnen är färdiga med sina uppgifter, under raster samt vid avsatt tid till fri lek*. Genom observationerna såg vi att förskoleklass 3 hade betydligt mer tid till fri lek än de andra förskoleklasserna.

Förskoleklasslärarna är generellt nöjda med placeringen av förskoleklassens lokaler. Av de lärare som nu befinner sig i skolans lokaler ser förskoleklasslärare 1 bara positivt på detta medan förskoleklasslärare 2 ser mer negativa saker, som att de blir påverkade av skolans rutiner som tid och utrymme i lokaler. De lärare som inte nu befinner sig i skolans lokaler men som ska flytta in dit kan se att de kommer bli mer påverkade av skolans rutiner, då i form av det som lärare 2 angivit. De lokaler som förskoleklasserna har tillgång till är olika. De har alla möjlighet att utnyttja flera rum men förskoleklasserna 1 och 2 har begränsad tillgång till olika utrymmen på grund av att även andra klasser har dessa lokaler till förfogande. Förskoleklass 3 har en hel våning till sitt förfogande och förskoleklasslärarna ser dessa som perfekta för sin verksamhet och de ser inte hur de skulle kunna föra över sin verksamhet till ett traditionellt klassrum. Variationen i innehållet i den fria leken varierade i de olika förskoleklasserna beroende på lokaltillgången. I förskoleklass 1 och 3 använde sig barnen av fler olika rum vid den fria leken och det lektes rollekar och de klädde ut sig. Medan barnen i

förskoleklass 2 befann sig i klassrummet under den fria leken och ägnade sig åt bordsaktiviteter som att rita och spela spel.

Alla förskoleklasserna har liknande material som barnen kan använda inomhus. En hel del av detta material är konstruktionsmaterial. Den fysiska miljö- och materialtillgången utomhus skiljer sig inte så mycket åt hos de tre förskoleklasserna förutom att en förskoleklass (förskoleklass 2) har en liten bit skog på skolgården. De som inte har nära till skogen skulle vilja ha skogen närmre för att kunna utnyttja den mer. Alla förskoleklasslärarna ser skogen som en bra miljö för lek och alla ser leken som betydelsefull för barns utveckling. Förskoleklasslärare 1 tolkar vi som att hon gärna vill vara med och strukturera upp den fria leken. Förskoleklasslärare 2 och 3 däremot verkar se den fria leken som ett verktyg för lärande och utveckling inom olika områden.

### 3. 7 Slutsatser

Följande slutsatser har vi kommit fram till genom vår analys av data :

- Förskoleklassens placering i förhållandet till skolan verkar spela roll för upplägget av dagarna i förskoleklasserna. Detta ses av pedagogerna som positivt då alla menar att förskoleklassen är en förberedelse inför skolan. Det ses också som negativt hos två av de tre förskoleklasserna då de menar att de blir mer styrda av skolans tider då de befinner sig inom skolans lokaler. Även den tid som ägnas åt fri lek i förskoleklasserna påverkas av förskoleklassernas placering då de förskoleklasser som ligger inom skolans lokaler är mer styrda av tider.
- Den fysiska miljön och material förskoleklasserna har tillgång till, påverkar inte tiden som ägnas åt fri lek men däremot vad den fria leken innehåller.
- Pedagogernas syn på den fria leken verkar ha en avgörande roll för om den fria leken ska få plats under dagen i förskoleklassen.

## Del 4 Diskussion

Diskussionen är uppdelad i två avsnitt där vi i det första börjar med att diskutera vårt val av studiens uppläggning och genomförande. Den andra delen utgörs av en resultatdiskussion som knyter ihop den teoretiska bakgrunden med resultatet. Här kommer vi också att skriva med våra egna åsikter och tankar som dykt upp under studiens gång. Frågor som uppkommit under studiens gång och hur området kan utforskas vidare kommer också tas upp i detta stycke.

### 4. 1 Metoddiskussion

Den kvalitativa metoden vi valde, passade bra för vår studie då den syftade till att upptäcka variationer i hur den fria lekens utrymme såg ut i olika förskoleklasser. Valet av att använda oss av både observation och intervju anser vi var ett bra sätt för oss att få svar på våra frågeställningar. Frågeställningarna handlade om den fria lekens utrymme i förskoleklassen, om det fanns tid, plats och material att bli inspirerad till fri lek, vilka tankar läraren hade kring den fria leken och dess förutsättningar, samt vilken betydelse förskoleklassens placering i förhållande till skola och förskola hade för betydelse för den fria lekens utrymme. Att vi utgick ifrån observationerna i intervjuerna gjorde att vi inte bara fick respondenternas tankar på hur de ville att det skulle se ut med leken i förskoleklassen, utan också hur det faktiskt såg ut med material och miljö. Under intervjuerna fann vi att det var svårt att veta hur långt från intervjuguiden vi kunde gå eftersom vi ville möta alla respondenter på liknande sätt och med liknande frågor. Då intervjumetoden var av det kvalitativa slaget så blev intervjuerna mer lika ett samtal än en intervju. Utifrån detta hade vi kanske kunnat diskutera mer med respondenterna. Vi kände att vi höll tillbaka både respondenterna och oss själva under intervjun för vi var osäkra på hur långt vi kunde sträcka oss i tankarna. Efteråt har vi förstått att vi kunde ha hängett oss mer åt det som diskuterades och fångat upp det som förskoleklasslärarna började tala om.

Under en intervju kan både intervjuaren och den intervjuade känna sig lite osäkra och kanske till och med obehagliga till mods. Detta märks ibland då man stänger av bandspelaren som man har under intervjun. Då blir samtalet mer som en diskussion och vi tror att det egentligen är då som det mest intressanta kan komma upp till diskussion. Vi tror inte att man kan komma ifrån detta då man använder sig av inspelningsmetoder under intervjuer. Det skulle vara om man inte talade om att man har, till exempel en bandspelare, men detta vore omöjligt med tanke på etik och moral.

Diskussion kring att vi sedan tidigare var bekanta med två av förskoleklasserna som ingick i vår studie har diskuterats mellan oss. Vi är medvetna om att insamlingsmaterialet kan ha påverkats av detta. Då medvetenheten om detta finns tror vi ändå att vi har kunnat fördjupa oss i materialet och gå ifrån våra eventuella föreställningar. Eftersom vi också gjort observationerna och intervjuerna tillsammans ser vi ännu mer att vi kunnat bortse från eventuella tidigare uppfattningar. En annan stor fördel med att vi gjorde observationerna och intervjuerna tillsammans är att vi båda är bekanta med insamlingsmaterialet som användes i resultatet och diskussionen. Detta

medför också att vi gjort olika tolkningar av materialet och att det inte bara blivit präglad av en person.

Vi anser att urvalet till vår studie kunde ha varit omfångsrikare och att vi genom detta kunde ha sett mer övergripande mönster, men då vi kände att tiden inte räckte till riktade vi hellre in oss på kvalitet än kvantitet. Genom att vi använde oss av samma analysmodell på både observationerna och intervjuerna känner vi att vi fått en sammanhängande bild av materialet som medfört att vi kunnat göra en bra tolkning av det material vi fått in.

## 4. 2 Resultatdiskussion

### 4. 2. 1 Tid till fri lek

Utifrån resultatet av vårt datamaterial har vi sett att den fria leken har olika utrymmen med tanke på tid men vi har sett att den finns i alla de förskoleklasser som har ingått i studien. Detta tror vi beror på om förskoleklassens verksamhet är mer skolinriktad eller förskoleinriktad. De två förskoleklasserna i observationen vars verksamhet bedrivs i skolans lokaler har ett dagsschema som de följer. Vi ser här att tiden för den fria leken är beroende av övriga aktiviteter och den tid som läggs på dessa. I en av förskoleklasserna var dagen mycket lik förskoleverksamhet då barnen hade mycket tid till fri lek. Vi blev lite konfunderande över detta och funderade på om det är så varje dag. Vi fick senare förklarat för oss att alla dagar inte ser exakt likadana ut men att dagarna innehåller mycket fri lek för barnen. Under tiden som barnen hade fri lek befann sig pedagogerna till största del i personal/fikarummet. Det tycks som att pedagogerna här ser leken som viktig och utvecklande för barnen men vi ser att man som pedagog bör vara med barnen då de leker. Inte hela tiden och alltid men de behöver ibland stöd, inspiration och hjälp med vissa saker även i den fria leken och lärarna kan se vilket lärande som sker. Persson (1993) anser att vuxna ofta avbryter barns lek och att de inte hinner leka färdigt. I två av förskoleklasserna vi besökte och även på andra ställen där man har varit, till exempel på vfu, har vi vid flera tillfällen lagt märke till att barnen ofta blir avbrutna då de leker. Vi tror att detta inträffar oftare i skolan eftersom man då är mer bunden till tid och schema.

Vi tycker att i en av förskoleklasserna är dagarna mer skollik än förskolelik. Pedagogerna i denna klass verkar mycket beroende av tiden och av att barnen ska hinna med allt som är planerat i dagens schema. Här ser vi skolans pedagogik och syn på tid komma in i förskoleklassen så som Persson (1993) beskriver det. Han förklarar hur skolan delar upp dagarna efter klockslag i olika lektionspass och raster. Persson konstaterar att konsekvenserna av detta är att barn allt för sällan hinner påbörja och avsluta en lek själva. De tider som barnen har till fri lek under dagen vi observerade är inte långa och vi tror att barnen är medvetna om att de inte kan leka hur länge som helst, för att de ska göra andra saker. Vi tror att det är därför som barnen inte väljer att vara i något av de andra rummen fast de har möjlighet till detta enligt förskoleklassläraren. Både Persson (1993) och Knutsdotter Olofsson (1996) ger uttryck för att barn, både på förskolan och i skolan, känner att det inte är någon idé att börja leka därför att de vet att det finns rutiner och tider att passa som till exempel olika aktiviteter som pedagogerna har planerat, tid för rast eller tid för mat. Norén- Björn (1991) anser också att barn tappar lusten och intresse till lek om de blir avbrutna ofta och inte får leka färdigt. Vi anser att

tiden till fri lek ofta är för kort. Men sedan har vi även funderat på den tiden som barnen vistas i förskoleklassen och vi har också märkt att tiden går ganska fort under en skoldag för elever. Denna känsla upplever vi, men eleverna kanske upplever att tiden går långsamt och skulle vilja leka mer fri lek under skoldagen.

Johansson & Jancke (1995) har efter intervjuer med förskolelärare som arbetar i skolan, tolkat att pedagogerna inte tycker att deras arbetssätt har påverkas av att de tillhör skolan. Men de känner att deras tid är påverkad och anpassad så att man ska kunna samarbeta med andra lärare på skolan. Här ser vi likheter med de två förskoleklasser, som ingått i vår studie, vars verksamhet bedrivs inom skolans lokaler. En av dessa förskoleklasser, samarbetar en hel del med årskurs ett under vissa teman. Knutsdotter Olofsson (1996) beskriver förskolor som har ändrat sitt gemensamma arbete med andra barngrupper och hur de har förändrat verksamheten för att det ska bli ett lugnare klimat och mer tid för fri lek. Vi anser att detta är viktigt då barn är små och då de inte orkar sitta stilla hur länge som helst, vilket barn klarar ju äldre de blir. Vi märkte av detta i en av förskoleklasserna då de hade ett samarbete med årskurs ett. Efter tjugo minuter märkte vi att det började krypa i benen på förskoleklassbarnen. Vi tror att barnen tappade intresset för det som hände då de var tillsammans med klass ett. Därför hade det kanske varit bra, att lugnt och stilla lämna klassrummet och låtit förskoleklassbarnen ha fri lek en stund. Vi tycker att samarbete klasser emellan kan ha fördelar för barnens vidare skolgång då de bland annat inte känner sig främmande inför verksamheten de kommer att möta under senare år. Men vi anser att leken är utvecklande och bör ha mycket plats i förskoleklassen. Broström (1992) anser att barn i sexårsåldern ännu inte kan rikta sin uppmärksamhet mot utsatta mål, på ett sådant sätt att de har någon behållning av det. Han anser att verksamhet för sexåringar bör bedrivas och byggas vidare på barnens kunskaper som de utvecklar genom lek. Vi vill argumentera för att lek är viktig för barns utveckling även då barnen blir äldre. Detta behöver kanske inte innebära just fri lek, under undervisningstiden, men en lekfull verksamhet. Knutsdotter Olofsson (2006) uppmanar till att barn ska få leka i skolan därför att de då tränar upp sin föreställningsförmåga som är betydelsefull för att kunna förstå innehållet i skolundervisningen.

#### 4. 2. 2 Den fysiska miljön och materialets betydelse för den fria leken

Då vi under våra observationer såg att alla förskoleklasser hade tillgång till liknande fysisk miljö och material, under sin fria lek, såg vi inte att detta påverkade den tid som ägnades åt fri lek mellan de olika förskoleklasserna. Däremot ser vi en koppling, om förskoleklassen befinner sig i skolans lokaler eller utanför dessa, hur stort utrymme den fria leken har. Det vi såg under observationerna var att tillgångarna till olika lokaler och material utnyttjades på olika sätt och i olika utsträckningar. I en av förskoleklasserna vistades barnen och pedagogen i sitt "klassrum" nästan hela tiden av dagen, medan barnen i de andra två förskoleklasserna utnyttjade även andra utrymmen. I den förskoleklass som vistades mest i "sitt" klassrum lektes mest konstruktionslekar medan barnen i de andra två klasserna lekte mer fantasifullt och mer rollekar. Vi kände att denna klass hade ett rum som var ämnat för deras verksamhet medan vi kände att de andra förskoleklasserna inte hade bara ett rum utan flera. Skolverket (2001) visar, i sin rapport, att de förskoleklasser som ligger inom skolan ofta har tillgång till ett större klassrumsliknande rum medan de förskoleklasser som ligger utanför skolans lokaler ofta har mer förskolelika lokaler där man kan ha flera och olika aktiviteter på gång samtidigt. Vi tror att det lätt kan bli så att de förskoleklasser som befinner sig inom

skolans lokaler kan få en viss "klassrumsprägel" över sig men vi anser att det inte behöver vara så och det visar vårt resultat.

Pedagoger och även vi tycker att lokaler och material är tillfredsställande, men tycker barnen det? Många författare, av de böcker vi har använt i vårt arbete, anser att miljö och material har stor betydelse för den fria leken. Bland annat Wehner Godée (1993) skriver att planering av utrymmen och inredning samt utrustning har mycket stor betydelse för om barnen vill leka överhuvudtaget. Vi håller med om att miljö och material har betydelse för barns fria lek men den största betydelsen har nog, enligt vår mening, pedagogernas inställning till den fria leken. Lindqvist (1996) beskriver hur hon tycker att en fysisk miljö i varje klassrum borde se ut. Hon skriver om olika lekhörnor med material där barnen kan leka sig till sociala förmågor med mera. I de förskoleklasser vi observerade fanns det olika material i olika hörnor av rummen och dessa användes olika mycket på de olika skolorna. Vi har under våra observationer sett att barn leker oavsett miljö och materialtillgång men att de påverkar innehållet i lekarna. De material och den miljö som planeras kring barn i skolan, är det inspirerande till fri lek eller är det så att det inspirerar till styrda lekar och aktiviteter? Mycket av det material som finns i de förskoleklasser vi har observerat är, som vi ser det, konstruktionsmaterial. Med konstruktionsmaterial menar vi lego och pussel som har ett visst sätt som det ska användas på. Med dessa material finns det en rätt eller fel lösning och inte så mycket lämnas åt barnens fantasi. Barnen har möjlighet att fritt välja att använda dessa men då de väljer är de styrda av konstruktion och innehåll av materialet. Under vår observationstid i förskoleklasserna valde flera av barnen att under sin tid till fri lek ägna sig åt konstruktionsmaterial. Man kan nästan tro att Fröbel har varit inne i klassrummen och gett barnen "lekgåvor" och dessa är det val av material som barnen har att välja av i den fria leken. Han tyckte, (enligt Welén 2003), att barn/pedagoger skulle utgå ifrån ett planerat material för att lära. Men allt material som finns i ett klassrum är väl planerat, även "leksaker" som finns där? Knutsdotter Olofsson (2003) anser att det är viktigt att barn har tillgång till olika saker att leka med. Det behöver inte vara leksaker utan saker som barnen omvandlar till något annat så att det passar i leken. En av förskoleklasslärarna anser att de barn som går i hennes förskoleklass behöver konstruktionsmaterial för att gå vidare i sin utveckling i den fria leken. Enligt Knutsdotter Olofsson (2003) är inte konstruktionsmaterial utvecklande för barns föreställningsförmåga. Hon menar att barn behöver öva sin kreativitet och påhittighet och detta gör inte barn genom konstruktionsmaterial/lekar enligt henne.

Under studiens gång har vi funderat på om fri lek innebär allt det som barnen själva väljer att leka med. Vi har kommit fram till att vi inte tycker att konstruktionsmaterial och styrda lekar är fri lek. Knutsdotter Olofsson skriver om barn i allmänhet, tolkar vi det som, i alla fall i vissa av sina stycken i olika böcker. Detta innebär att hon tycker att även äldre barn, inte bara förskolebarn, behöver leka för att förstå innebörder och att bearbeta saker. Men detta har man inte tagit fasta på i skolan för de yngre barnen. I förskoleklasserna ser man att den fria leken har plats och tid till viss del, men vart tar den vägen sedan?

#### 4. 2. 3 Lärarens syn på lekens betydelse för barns lärande och utveckling

Efter gemensamma reflektioner tror vi, liksom Norén- Björn (1991), att tiden till fri lek och kvalitén på denna beror mycket på pedagogers förhållningssätt till detta. Vi tror därför inte att miljö och materialtillgång har någon större betydelse. Man kan leka fri



lek på små utrymmen och med lite material också. Under studiens gång har vi funderat på om fri lek handlar mycket om fantasi, barns och pedagogers. För att fri lek ska uppstå krävs fantasi och i den fria leken utvecklas fantasin. En pedagog bör förstå vikten av fri lek, för barns utveckling. Vi tycker efter studien att inte alla av dessa pedagoger vi observerat, har den inställningen utan att den fria leken används som tidsfördriv i vissa situationer. Vi anser att miljö och material är viktigt för att barn ska bli inspirerade till fri lek men den viktigaste inspirationskällan ligger ändå hos pedagogen, och dennes sinne för lek, då det är hon eller han som bestämmer var, när och hur. Vi känner att den fria leken är begränsad på så sätt att leken inte får bli för högljudd, vild och att barnen är hänvisade till vissa rum och material. I och med detta har barnens fantasi inte stort utrymme.

Vi anser att under våra observationer och intervjuer har vi fått fram att pedagoger har olika syn på den fria leken och vad den kanske är till för. Vi har i alla fall tolkat vårt resultat på detta sätt. Detta leder oss in på hur man tolkar läroplanen för skolan. I denna står det inte direkt att verksamheten för barn i skolan bör bestå av mycket både fri och styrd lek, men det står att lek är en väsentlig del i det aktiva lärandet. Trots att ordet "lek" bara nämns två gånger i Lpo 94 gör inte detta att leken inte ska ha en betydande plats i undervisningen. Vi anser att det som står i läroplanen kan tolkas eller omvandlas så att leken får mer plats. Men detta tror vi inte att alla pedagoger som arbetar inom skolan gör. Vi håller med Welén (2003) om att det borde finnas mer tid och plats för lekpedagogik i skolan och på lärarutbildningar. Vi anser också att blivande lärare borde lära sig mer teori kring lekens betydelse för barn. Det är viktigt att som pedagog kunna använda sig av lekpedagogiska metoder för barn och deras utveckling. Vi tror att inte alla ser betydelsen av leken på samma sätt därför att inte alla tycker att den är viktig. Genom denna studie anser vi att vi har fått större förståelse för lekens betydelse och tycker liksom Welén att det borde göras mer forskning kring detta ämne.

Hur gick det egentligen till när det beslutades att skolan skulle bereda plats för sexåringar om så önskades? Nu för tiden tror inte vi att det är något som önskas av enskilda föräldrar. Visst, man har rätt att välja att ha kvar sitt barn i förskolan ett tag till, men hur många är det som gör det? Om man tittar på en förskola i dag så är det väl nästan alltid alla barn som börjar i förskoleklass då de är sex år gamla. Gör man inte detta så känner sig både föräldrar och barn lite utanför tror vi, särskilt då barnen som gärna vill gå tillsammans med sina kamrater som de hade på förskolan. Men om nu förskoleklassen är frivillig och det är meningen att den ska vara en övergång, en träning, för barnen in i skolans verksamhet, varför är den då så skollik? Vi tror att det kanske är för att förskoleklassens verksamhet är hänvisade till styrdokumentet i Lpo 94 och inte till Lpfö 98. Vi ser att detta kan vara problematiskt för förskoleklasslärarna då förskoleklassens syfte är att lyfta upp förskolans pedagogik i skolan. De ska arbeta utifrån förskolans tradition men lyder under skolans läroplan (Lpo 94). Några av de pedagoger som vi intervjuade i studien talar om att de är rädda för att barnen ska bli skolifierade, att det ska bli för mycket skola och för lite lek för barnen. Och de andra förskoleklasslärarna säger att de skulle vilja att barnen kunde leka mer. Men vad är det då som hindrar dem? Vi anser att man här kan se problematiken som förskoleklasslärarna står inför. Kan det vara som Dahlberg & Lenz Taguchi (1994) tror, att en pedagogisk korsbefruktnings mellan förskola och skola kan orsaka komplikationer då det kanske är omöjligt att skapa ett möte mellan dessa skilda traditioner. De tycker för att detta möte ska fungera bör utgångspunkten vara gemensam i synen på barnet, lärandet och kunskapen. Vi ställer oss frågan om det egentligen inte vore väldigt bra om

förskoleklassens verksamhet hade egna riktlinjer, syften och mål, i stället för samma som övrig skolverksamhet. Detta eftersom förskoleklassen inte egentligen ska vara lik varken förskolan eller skolan. I Lpfö 98 finns leken mer framträdande genom ord och riktlinjer till skillnad mot i Lpo 94. Kan detta vara anledningen till att leken som en metod till inläring inte är så synlig i skolans klassrum. Vi anser att man genom tolkning och användning av Lpo 94 kan utföra verksamhet i skolklasser med ett lekpedagogiskt arbetssätt. Är det så att leken fortfarande är något som barn gör på raster och sin fritid vilket var en allmän syn på leken förr i tiden. Vi tror att detta kanske lever kvar och att det därför är viktigt för blivande pedagoger och nuvarande pedagoger, att skaffa sig mer kunskaper om lekens betydelse.

## 4. 3 Avslutning

Genom att läsa denna studie får man en bild av hur leken ser ut i olika förskoleklasser och vad det kan bero på. Ur pedagogisk synpunkt anser vi att studien kan vara ett bidrag till ökad kunskap kring betydelsen av leken samt vilka lekens förutsättningar är. Denna studie kan inte vara generaliserande på grund av att omfånget är litet. Men vi hoppas att denna studie ändå kan få pedagoger att tänka till på hur deras verksamhet ser ut och hur deras förhållningssätt påverkar den fria leken. Vi önskar att denna studie kan väcka frågan om det inte behövs en egen läroplan för förskoleklassen då vi ser problematiken med att förskoleklassen lyder under Lpo 94 men arbetar utifrån förskoletraditionen.

Tankar som väckts hos oss under studiens gång och som vi ser det kunde vara intressant att forska vidare kring är hur pedagoger ser på att förskoleklassen och grundskolan har samma läroplan samt hur pedagoger ser på den fria lekens betydelse för barns utveckling och lärande. Vidare ser vi att lekens plats i övrig skolverksamhet vore ett intressant ämne att studera. En ytterligare fråga att studera kan vara om barnen tycker att de får möjlighet till att använda sig av de lokaler och material som finns, tillräckligt ofta.

## Del 6 Referenser

Abbott, L. (1995). "Lek är toppen!" Om att utveckla lek i skolan. I R. Moyles, J R (Red.). *Släpp in leken i skolan*. (s. 76-88). (B, Turner och B, Lindeberg, övers.). Stockholm: Runa förlag

Arfwedson, Gerd. (2003). *Undervisningens teorier och praktiker*. Stockholm: HLS Förlag

Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. (4:e upplagan). (B. Nilsson, övers.). Lund: Studentlitteratur

Broström, S. (1992). *Våra sexåringar: övergången från lek till inläring - ett pedagogiskt utveckling*. Stockholm: Almqvist & Wiksell

Brown, D. (1995). Leken, skolgården och barndomens kultur. I R. Moyles, J R. (Red.). *Släpp in leken i skolan*. (s. 53-63). (B, Turner och B, Lindeberg, övers.). Stockholm: Runa förlag

Bryman, A. (2004). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber

Dahlberg, G & Lenz Taguchi, H. (1994). Förskola och skola- om två skilda traditioner och om visionen om en mötesplats. I R. Utbildningsdepartementet. *Grunden för livslångt lärande. SOU 1994:45*. (s. 129-172). Stockholm: Fritzes

Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern*. Göteborg. Acta Universitatis Gothoburgensis

Fangen, K. (2004). *Deltagande observation*. Malmö: Liber

Hartman, G, Sven. (2005). *Det pedagogiska kulturarvet*. Stockholm: Natur och Kultur

Johansson, I & Jancke, H. (1995). *Mellan förskola och skola. Erfarenheter från sexårsverksamheter i Stockholm*. Stockholm: FoU-byrån, Stockholmssocialtjänst, FoU-rapport 95:9.

Johansson, E & Pramling Samuelsson, I. (2001). Lek och lärande- oskiljaktiga dimensioner i förskolans praktik. I R. Pramling Samuelsson, I (Red). *Lek och lärande*. (sid. 121-142). Göteborg: Göteborgs universitet.

Jones, E & Cooper, R. (2006). *Playing to get smart*. New York: Teachers College

Knutsdotter Olofsson, B. (1996) *De små mästararna*. Stockholm: HSL Förlag

Knutsdotter Olofsson, B. (2003). *I lekens värld*. (2:a upplagan). Stockholm: Liber AB

Krokmark, T. (Red.). (2003). *Den tidlösa pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur

- Landquist, J. (1969). *Pedagogikens historia*. Lund: Glerup
- Lillemyr, O-F. (2002). *Lek- upplevelse- lärande i förskola och skola*. Stockholm: Liber AB
- Lindqvist, G. (1996). *Lekens möjligheter*. Lund: Studentlitteratur
- Lindqvist, G. (2002). *Lek i skolan*. Lund: Studentlitteratur
- Lpfö (1998). *Läroplan för förskolan*. Västerås: Skolverket & CE Fritzes AB
- Lpo (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket & Nordstedts juridik AB
- Norén- Björn, E. (1991). *Våga satsa på leken*. Arlöv: Berlings
- Persson, S. (1993). *Flexibel skolstart för 6-åringar*. Lund: Studentlitteratur
- Qvarsell, B. (1999). Skolbarns lek och lärande. I G. Berefelt (Red.), *Barns skapande lek*. (2:a upplagan). (s. 69-88). Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet
- Qvarsell, B. (1988). *Barn, kultur och inläring*. Stockholm: Centrum för barnkulturforskning vid Stockholms universitet
- Moyles, J R. (Red.). (1995). *Släpp in leken i skolan*. (B, Turner och B, Lindeberg, övers.). Stockholm: Runa förlag
- Skolverket (2001). *Att bygga en ny skolform för 6-åringarna. Om integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Rapport 201. Stockholm: Liber Distribution
- Smith, P K. (1995). Leken och hur den används. I R. Moyles, J R. (Red.). *Släpp in leken i skolan*. (s. 19-30). (B, Turner och B, Lindeberg, övers.). Stockholm: Runa förlag
- Starrin, B. & Svensson, P-G. (red.). (1994). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Vetenskapsrådet. (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtat 31 augusti 2007 från [http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS\\_15.pdf](http://www.vr.se/download/18.6b2f98a910b3e260ae28000360/HS_15.pdf)
- Welén T. (2003) *Kunskap kräver lek*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling
- Wehner Godée, C. (1993). *Leka i grupp- lekmetodik för barn i förskola, skola och fritidshem*. Borås: Natur och Kultur

# Bilaga 1

## Intervjuguide

Hur brukar ni lägga upp dagen i förskoleklassen?

- Är dagen uppdelad i raster och arbetspass? Hur många? Hur långa?

Vad är dina tankar kring upplägget av dagen?

Vad är avsikten med upplägget av dagen?

Hur ser klassrumsmiljön ut?

- Är den lämpad för den undervisning ni vill bedriva?

- Hur skulle du vilja att miljön såg ut?

Hur ser du att förskoleklassens lokalers placering i förhållande till förskola och skola påverkar eleverna?

Hur ser du kring den fria leken i förskoleklassen?

Anser du att förskoleklassmiljön är inbjudande till fri lek, då menar vi både utomhus och inomhus?

### Hjälpfrågor

Kan du berätta mer om det?

Hur menar du då ...?

Så du menar alltså att...?

# Bilaga 2

## Information till deltagarna i vår undersökning.

Syftet med denna undersökning där observation och intervju ingår är att få en insikt i hur dagarna är upplagda i olika förskoleklasser. Deltagandet i undersökningen är frivilligt och du har rätt att avbryta din medverkan när helst du önskar.

Vi kommer inte att nämna några namn på de personer eller skolor som deltar i undersökningen så det kommer inte att gå att spåra var uppgifterna kommer ifrån.

Den information vi får in under observationerna och intervjuerna kommer bara att användas i vårt examensarbete. De inspelade intervjuerna kommer vi att förstöra efter att arbetet är färdigskrivet.

Mvh

Maria Andersson och Åsa Karlsson

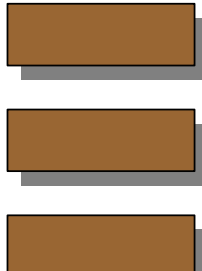
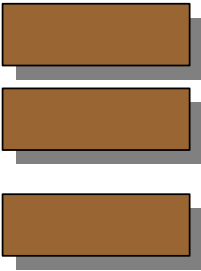
---

Deltagarens underskrift

Ettans klassrum

Kartor

Whiteboardtavla



Kaprum för ettan

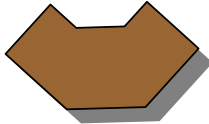
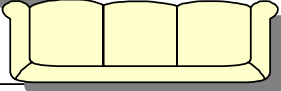
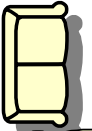
Kateder

Whiteboardtavla

Leksaker m.m

Leksaker m.m

Kaprum för förskoleklassen

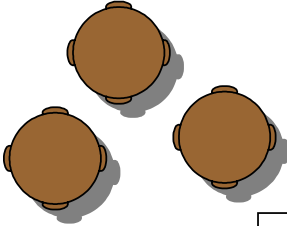


Hylla med leksaker & spel

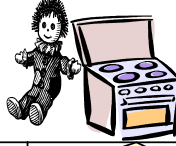
Hylla med pennor m.m

Hylla med leksaker

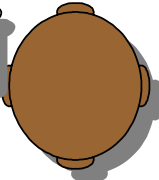
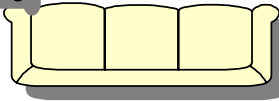
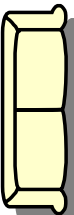
Dockvrå m.m



Whiteboardtavla



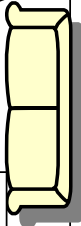
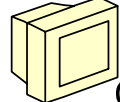
Fritids lokaler



Hylla

Kaprum fritids

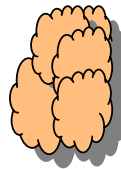
Leksaker, spel



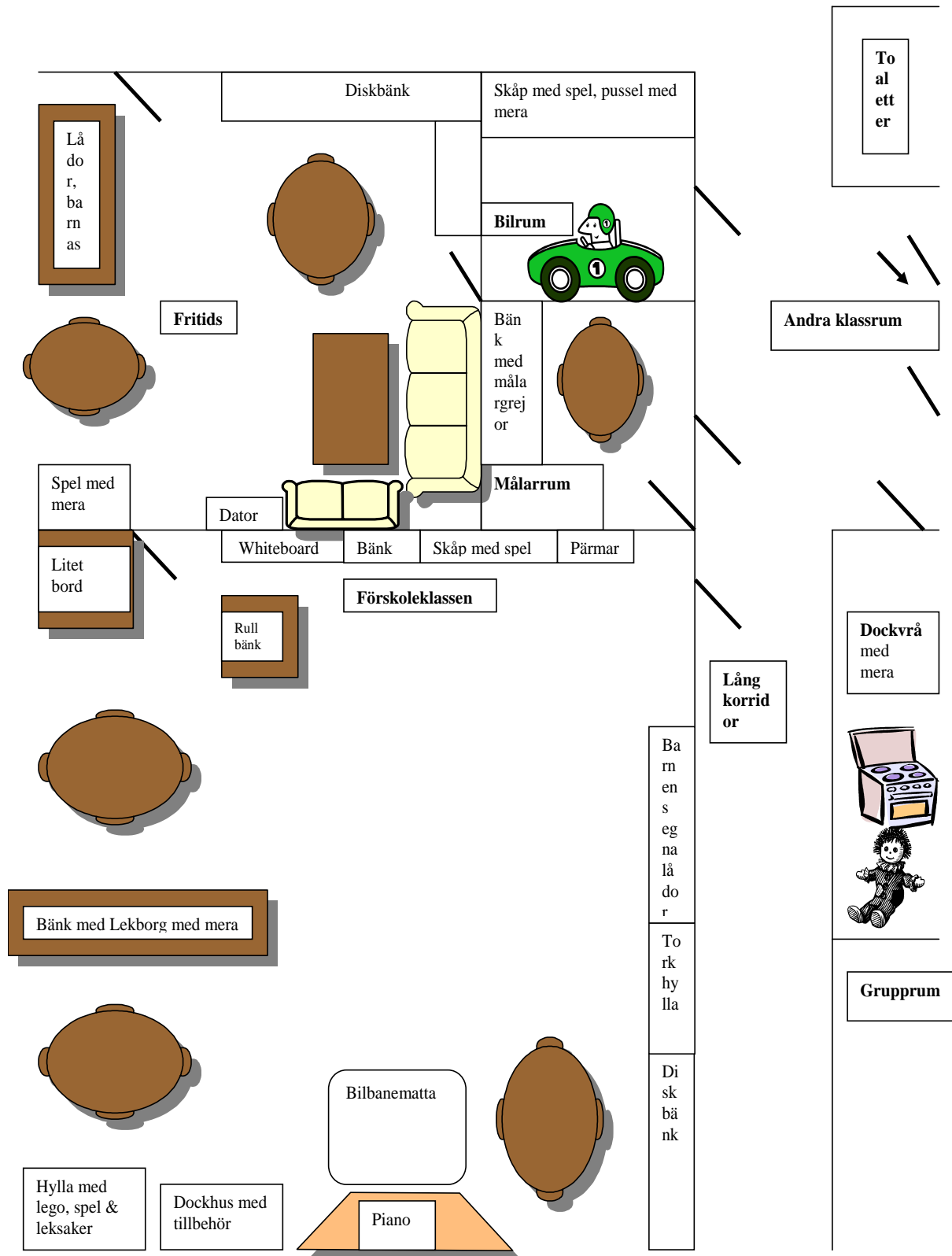
Mysrum

Kuddrum

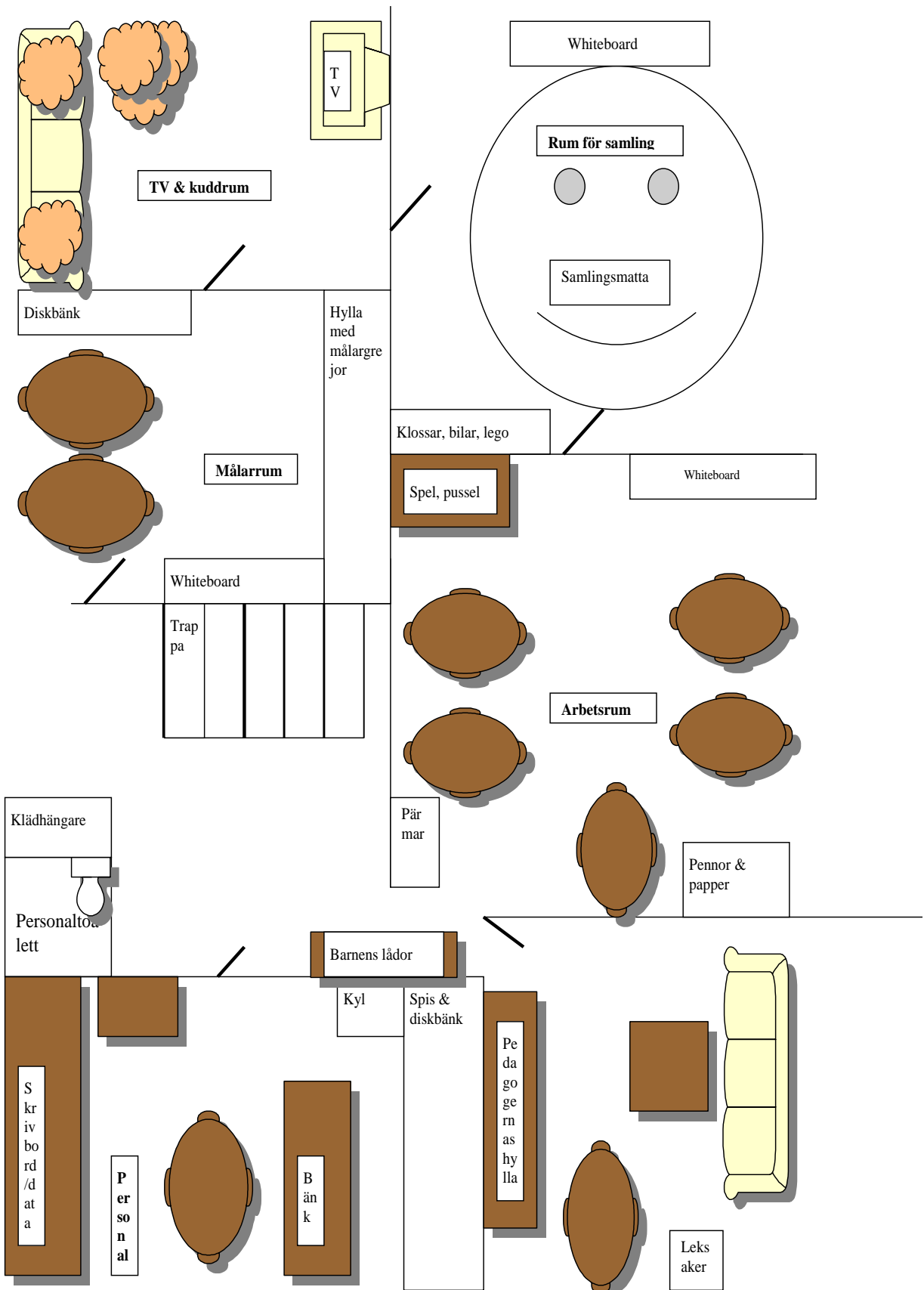
Hylla med målargrejer med mera



**Kaprum** för förskoleklassen  
och en klass till







Whiteboard

TV & kuddrum

Diskbänk

Hylla med målargrejor

Rum för samling

Samlingsmatta

Målarrum

Klossar, bilar, lego

Spel, pussel

Whiteboard

Whiteboard  
Trappa

Arbetsrum

Pärmar

Pennor & papper

Klädhängare  
Personaltoilet

Barnens lådor

Skrivbord/dat

Personal

Bänk

Kyl  
Spis & diskbänk

Pedagogernas hylla

Leksaker

