



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Pedagogisk interaktion och deltagande

- som ett pedagogiskt verktyg under den fria leken på fritidshemmet

Namn: Emma Guldbrand & Rebecca Rydell
Program: Grundlärarprogrammet
inriktning fritidshem för yrkesverksamma



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LRXA1G Y
Nivå: Grundnivå
Termin/år: HT 2020
Handledare: Kristina Thorshag
Examinator: Pia Williams

Nyckelord: Pedagogisk interaktion, deltagande, närvaro, engagemang och intresse

Abstract

Studien syftar till att fördjupa kunskap om hur pedagogisk interaktion och deltagande påverkar elevers deltagande, lärande och utveckling under den fria leken. Studien grundar sig på ett dilemma som uppmärksammas av oss i takt med vår utbildning.

Pedagogiska förhållningssätt redogörs utifrån pedagogisk interaktion och deltagande under den fria leken. Studien fördjupas kring hur interaktion och deltagande från pedagoger hämmar eller främjar elevernas deltagande och förutsättningar att utmanas och utvecklas i den fria lekens kontext. Studien utgår från etnografisk studie där öppna observationer kombinerades med en digital enkät. Observationerna genomfördes på ett fritidshem som omfattade två avdelningar.

Den fria leken visar sig vara en komplicerad aktivitet att definiera, såväl från verksamma pedagoger och litteratur. Resultatet av studien lyfter hur pedagoger inom fritidshemmets verksamhet upplever den fria leken olika. Det finns blandade åsikter kring hur man som pedagog ska förhålla sig till den fria leken och vilka förhållningssätt som ska tillämpas. Pedagogisk interaktion och deltagande har olika betydelse beroende på vems perspektiv man ser till. Deltagarna i studien upplever den fria leken olika. Det finns blandade åsikter om hur man som pedagog ska förhålla sig till den fria leken och vilket syfte den bidrar med. Några pedagoger ser den fria leken som en tid där eleverna på egen hand, obehindrat av vuxna, ska ta ansvar över sitt lärande. Samtidigt motsätter sig resterande pedagoger och lyfter hur den fria leken skapar möjligheter och tillfällen för eleven att utmanas.

Innehållsförteckning

Innehållsförteckning	3
1. Inledning	5
1.2. Bakgrund	5
1.3. Syfte och frågeställningar	5
1.4. Viktiga begrepp	6
2. Fritidshemmets historia	7
3. Lekens historia	8
4. Teoretiska anknytningar	9
4.1 Det sociokulturella perspektivet	9
4.2 Proximalzonssteorin	10
4.3 Social lärandeteori	10
4.4 Aktivitetspedagogik	11
5. Tidigare forskning	12
5.1 Maktperspektiv som vägledning	12
5.2 Den målorienterade lekens förutsättningar och konsekvenser	13
5.3 Emotionell närvaro och pedagogiskt engagemang	13
5.4 Miljöns möjligheter och begränsningar	14
5.5 Undervisning inomhus och utomhus	14
5.6 Praktikgemenskaper och socialt sammanhang	15
6. Metod	16
6.1 Analys av empiri	17
7. Etiska överväganden	17
8. Resultatredovisning/analys	18
8.1 Observationsanalys	18
8.2 Pedagogisk interaktion	19
8.3 Pedagogiskt deltagande	20
8.4 Pedagogiska förhållningssätt och didaktisk position	21
8.5 Sammanfattning av observation	23
8.6 Enkätanalys	23
8.6 Vad är fri lek	23
8.7. Pedagogiska förhållningssätt	24
8.8 Miljöns betydelse	25
8.9 Deltagande	26

8.10 Sammanfattning	27
9. Slutdiskussion	28
9.1 Vad är fri lek?	28
10.2 Pedagogisk interaktion	28
10.3 Pedagogiska förhållningssätt och didaktiska positioner	29
10.4 Pedagogiskt deltagande	30
10.5 Sammanfattning	32
Referenslista	33
Bilaga 1 Informerat samtycke	37
Bilaga 2: Enkätundersökning	39
Bilaga 3: Observationsschema	41

1. Inledning

Skolverket (2011a) betonar hur fritidshemmets undervisning ska syfta till att stimulera elevernas utveckling och lärande samt erbjuda eleverna en meningsfull fritid (2011a, s.22). Fritidshemmet är en verksamhet som till stor del erbjuder utrymme för den fria leken, där elevernas egna intressen bidrar till aktivitet. Leken är ett välbeforskat område ur flera dimensioner och framförallt ur ett socialt perspektiv där lekens möjligheter för individen att utveckla sociala färdigheter värdesätts. Den fria leken däremot påtalas ytterst sällan, men det som lyfts fram i forskning och litteratur är att den fria leken är det som eleverna själva utformar efter eget intresse och vilja.

Studien redogörs med stöd av pragmatismens filosofi och det sociokulturella perspektivet. Dessa perspektiv betonar hur kunskap som sker i ett samspel mellan barn, eller mellan barn och vuxna skapar en process (Säljö, 2017, s.263). Då vi läser Grundlära­r­pro­gram­met med inriktning mot fritidshem för yrkesverksamma är vi också verksamma pedagoger och därigenom uppmärksammat samspelets betydelse. Utbildningen har bidragit med teoretisk kunskap som skapat ett intresse för att fördjupa förståelsen till hur pedagoger tillämpar den fria leken som ett pedagogiskt verktyg.

I denna studie används termen pedagog som ett samlingsnamn för de personer som arbetar på fritidshemmet. Utifrån egna erfarenheter har vi uppmärksammat att det förekommer pedagoger som förväntar sig att elever själva ska kunna hantera och ingå i den fria leken. Detta har väckt vår nyfikenhet och intresse kring hur andra verksamma pedagoger uppfattar och förhåller sig till den fria leken, både inomhus och utomhus.

1.2. Bakgrund

Som yrkesverksamma pedagoger har vi fått uppleva praktik och teori i en kontext som inte alltid stämmer överens med varandra. Den fria leken har under vår utbildning, i kombination med vår yrkesroll skapat ett intresse för hur man som pedagog förhåller sig till den fria leken.

1.3. Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att fördjupa kunskap hur pedagoger interagerar med eleverna under den fria leken och hur deras interaktion påverkar elevers deltagande, lärande och utveckling under den fria leken.

För att redogöra detta studeras pedagogers interaktion och deltagande under den fria leken. De frågeställningar studien ska redogöra är:

- Hur interagerar pedagoger med eleverna under den fria leken?
- Vilka pedagogiska förhållningssätt synliggörs av pedagoger inom verksamheten under den fria leken?
- På vilka sätt påverkar pedagogers interaktion och förhållningssätt elevernas deltagande i den fria leken?

1. 4. Viktiga begrepp

De begrepp som används för att redogöra resultat av insamlad data är *fri lek, interaktion, deltagande, förhållningssätt, lärande och proximal utvecklingszon*.

Fri lek är ett begrepp som inte är helt oproblematiskt att redogöra. Vi stöter ofta på begreppet inom olika sammanhang men begreppet kan ha olika betydelse utifrån individ och situation. För att skapa kunskap kring begreppet används litteratur och tidigare forskning samt verksamma pedagogers erfarenheter och uppfattningar kring begreppet fri lek. Eva Kane (2011) lyfter begreppet lek som en aktivitet som bedrivs av barn, där ett lärande sker på barns villkor under en omedveten inlärningsprocess (Pihlgren, 2011, s.229). Jensen och Harvard (2009) problematiserar begreppet fri lek och lyfter att den fria leken i svensk förskola är ett återkommande inslag i verksamheten där barnen själva väljer vad de vill göra samtidigt som personalen kan sysselsätta sig med annat (Jensen & Harvard, 2009, s.88). Detta medför att personalen intar rollen som en medlare när någon form av konflikt sker. Knutsdotter Olofsson (2017) belyser att den fria leken ofta är associerad med lek utan vuxna. Grunden till den fria lekens pedagogik är barnets initiativ och pedagogernas roll är att skapa förutsättningar genom att vara medlekare. Detta bidrar med en unik pedagogisk tillfällighet att förklara och förtydliga de fenomen som leken bidrar med (Knutsdotter Olofsson, 2017, s.174–188).

Interaktion är ett begrepp som omfattar den samverkan och samspel som sker mellan elever och mellan elever och pedagoger (Pihlgren, 2011, s.23). I den här studien syftar begreppet till att synliggöra pedagogernas *delaktighet* i samspel med eleverna under den fria leken. Pedagogers förhållningssätt är en central aspekt för att redogöra hur pedagogisk interaktion tillämpas för att stödja elevens läroprocess.

Förhållningssätt som begrepp i denna studie syftar till vilken didaktisk position pedagoger inom verksamheten intar under den fria leken. Vi har valt att använda oss av Eva Kanes modell som påvisar en pedagogs fyra olika didaktiska förhållningssätt. Förhållningssätten omfattar graden av interaktion i förhållande till den pågående aktiviteten (Kane, 2017, s.172). Genom detta blir också *deltagande* ett relevant begrepp för att redogöra pedagogers interaktion.

Lärande är en term som kan användas inom flera sammanhang. Säljö (2017) lyfter att begreppet är ett relativt vanligt ord som förekommer i vardagsspråket men också ett begrepp som är mångtydigt (Säljö, 2017, s.205). Barn kommer i kontakt med lärande redan tidigt i livet då de agerar och lär i samspel med föräldrar, syskon och andra anhöriga (Säljö, 2014, s.40). Denna fas benämns som den *primära socialisationen* och här skapar barnet en grund för att börja forma sin identitet, att behärska språk och utveckla förståelse till socialt samspel (Säljö, 2017, s.259).

Det sociokulturella perspektivet tillämpar begreppet *appropriering* för att beskriva vad lärande omfattar (Säljö, 2017, s.258). Appropriering lyfter hur man som individ förstår och lär med hjälp av kulturella redskap (Säljö, 2017, s.258). Kulturella redskap syftar till vardagliga situationer där barnet uppmärksammar och agerar (Säljö, 2017, s.258). Dessa situationer *medieras* av barnet. Inom det sociokulturella perspektivet tillämpar man begreppet *mediering* som betonar hur barn lär i denna kontext genom att tolka sin omgivning (Säljö, 2014, s.66).

När en individ möter kulturella redskap saknas oftast en formell undervisning i relation till fenomenet och lärtillfället är implicit.

Proximal utvecklingszon grundar sig på Vygotskijs tankar kring hur utveckling och lärande sker under en process där de förmågor som barn utvecklar och lär är indelade i olika utvecklingszoner (Säljö, 2017, s.260). Inom den proximala utvecklingszonen fokuserar man främst på barnets potential inom agerande och förståelse (Säljö, 2014, s.122). *Scaffolding* är ett begrepp som är centralt inom den proximala utvecklingsteorin (Säljö, 2014, s.122). Begreppet syftar till den vägledning som den lärande individen är i behov av under inlärningsprocessen (Säljö, 2014, s.122). När barnet har den kompetensen som krävs för att klara de förmågor som en zon erbjuder övergår barnet till nästa zon där nya förmågor och utmaningar väntar (Säljö, 2017, s.260).

2. Fritidshemmets historia

Fritidshemmets verksamhet tog form under sent 1800-tal. Under 1880-talet slut etablerades arbetsstugorna vars syfte var att fostra barn genom arbete. Detta för att skapa förutsättningar för barn i det industriella samhället. Arbetsstugornas verksamhet utvecklades och under 1940-talet infördes eftermiddagsscheman. Fokus flyttades från arbete till barns behov av rekreation. Under 1960-talet var Sverige i behov av ökad arbetskraft som ledde till att kvinnorna anslöt sig till arbetsmarknaden. Förändringen bidrog med att fler barn var i behov av omsorg före och efter skoldagen. Fritidshemmet tog form och fungerade som ett komplement till hemmet. Utformningen av fritidshemmets verksamhet tog fasta på förskolans pedagogik och skulle utgå från barnens behov, utveckling och intressen (Skolverket, 2011b, s.8).

Redan under 1970-talet ökade samverkan mellan skolan och fritidshemmet men det tog lång tid innan verksamheten fick ta plats i skolans lokaler. 1995 gjordes en förändring i socialtjänstlagen och en kvalitetsparagraf etablerades. Paragrafen syftar till att fritidshemmet skulle "*erbjuda barn en meningsfull fritids och stöd i utvecklingen samt vara ett komplement till skolan*" (Skolverket, 2011b, s.8).

Idag är fritidshemmet ett komplement till både skolan och förskoleklassen och det pedagogiska arbetet i verksamheten ska utgå från barns intressen och erfarenheter. Det fritidspedagogiska arbetet utgår från ett grupporienterat lärande. Ett grupporienterat lärande inkluderar att elever och pedagoger är angelägna av den utveckling som sker (Skolverket, 2011b).

3. Lekens historia

Historien kring lek har intresserat pedagoger, psykologer och filosofer som forskat om barns lek och utveckling. Forskningen kring barns lek och dess innebörd omfattar flera olika teorier över tid. Gemensamt för de flesta teorier är att leken ses som ett verktyg som främjar utvecklingen hos barn. Som tidigare nämnts är den fria leken ett begrepp som inte är helt oproblematiskt att redogöra samt att innebörden av begreppet kan variera beroende på individ och situation. Inom fritidshemmets verksamhet tillämpas ofta den fria leken som begrepp där eleverna själva tar initiativ. Den fria leken har, likt som leken, tillfällen där elever utvecklar en mängd förmågor. För att få en inblick i hur och med vad leken bidrar med i relation till elevernas utveckling är det relevant att blicka tillbaka på leken historia.

Filosofen Platons (424-348 f.Kr) intresse för barns lek uppmärksammades redan under det antika Grekland. Platon påstod att barn lärde sig bättre genom glädjefyllda och lekfulla former. Därav skulle leken vara primär i all undervisning eftersom han ansåg att leken var grunden till barns utveckling och lärande (Jensen & Harvard, 2009, s.30).

Från antikens Grekland och fram till 1700-talet uppmärksammades knappt några teorier eller tankar kring barns lek. Under det här tidsspännet förekom det istället en strikt barnuppfostran och barndomen ansågs vara något som skulle bli avklarat så snabbt som möjligt. När ett barn hade förmågan att uppföra sig samt behärska språket, skulle man imitera de vuxnas beteenden för att kunna arbeta och hjälpa till i hemmet (Hägglund, 1989, s.5-6).

Författaren och filosofen Jean Jacques Rousseau (1717-1778) var troligen en av de första som såg lek och barnuppfostran ur en annan aspekt än tidigare. Rousseau förespråkade att grunden till barns lärande och utbildning skulle ske genom leken. Leken skulle vara fri och det skulle inte avsättas tid för den, utan den skulle få vara impulsiv och glädjefylld. Han lyfte även barndomen som en viktig del av livet och barnets rätt till lek och utforskning av sin omgivning.

Under 1800-talet var Friedrich Fröbel (1782-1852) verksam som lärare. Han var också den lekteoretiker som skapade kindergarten. Syftet med kindergarten var att fungera som en lek- och sysselsättningsanstalt, där utbildad personal kunde vägleda barnen genom leken. Fröbel beskrev barn som en planta där den vuxne pedagogens ansvar var att åstadkomma en miljö där det fanns förutsättningar för barnet att uppnå sin fulla potential. Genom att de vuxna var närvarande och vägledande utan att ta över leken från barnen utvecklades barnet till en trygg och sympatisk människa (Ellneby, 2019, s.33-34).

Jean Piaget (1896 - 1980) var en schweizisk biolog och utvecklingspsykolog. Hägglund (1989) lyfter Piagets teorier kring barns utveckling och hur utvecklingen sker genom barns lek. När barnet får prova lekar i olika samspel kommer de i kontakt med sina egna upplevelser och erfarenheter. I leken kan barnet sedan omvandla dessa upplevelser och idéer till ett meningsfullt sammanhang (Hägglund, 1989, s.31). Ellneby (2019) diskuterar Piagets teorier kring barns lekutveckling. Enligt Piaget innefattar barns lek tre olika utvecklingsstadier. Första stadiet benämner han för övningslek där det lilla barnet (0-2 år) undersöker och övar diverse färdigheter. Det andra stadiet namnger han för rollek/symbolisk lek (2-7 år). I detta stadie förvandlar barnet exempelvis kartongbiten till en båt, som sedan kan bli ett hus. Barnet har i detta stadie svårt att se utifrån andras perspektiv och styrs av sina egna erfarenheter. När barnet är i sjuårsåldern befinner det sig i det sista stadiet där regelleken träder fram. Barnet

kan i detta stadiet sätta sig in i andra människors perspektiv och har börjat utveckla ett logiskt tänkande. Piaget poängterar också vikten av att etablera en miljö för barnet som skapar förutsättningar till att bli inspirerad i sin lek. Detta sker genom nya upplevelser och erfarenheter utifrån barnets ålder (Ellneby, 2019, s. 37–38).

En annan psykolog, pedagog och filosof är Lev Semjonovitj Vygotskij (1896–1934). Hans teorier har haft en stor betydelse och inverkan inom pedagogiken. Lillemyr (2002) redogör för Vygotskijs syn på lek där han drar paralleller mellan Vygotskijs och Piagets synsätt om barns lek. Synsätten påminner om varandra men samtidigt skiljer dom sig också åt. Vygotskij poängterar vikten av glädje och regler som karakteristiska särdrag i leken men att samspelet mellan andra är nyckeln till barns utveckling. Leken blir ett betydelsefullt verktyg som skapar förutsättningar till barns förståelse för att ta sig an nya färdigheter där kroppsspråk, och verbala uttryck bildar en helhet. Han lyfter även vikten av frivillighet i leken för att den ska upplevas som meningsfull och som ett verktyg till att få uttrycka sina tankar och erfarenheter (Lillemyr, 2002, s.147)

4. Teoretiska anknytningar

Tidigare forskning som studerats inför studien utgår främst från det sociokulturella perspektivet som förespråkas av den ryske teoretikern Lev S Vygotskij (f. 1896) (Säljö, 2017, s.251). Vygotskijs proximala utvecklingsteori blir en central utgångspunkt för att redogöra för studien. Med Vygotskijs sociokulturella teorier kring lärande och sammanhang skapas paralleller med pragmatikern John Deweys (f. 1859) aktivitetspedagogik. Deweys pedagogik syftar till att individer lär och utvecklas genom sammanhang (Dewey, 1998, s. 15).

4.1 Det sociokulturella perspektivet

Det sociokulturella perspektivets ledord är att individer lär under en process i ett socialt sammanhang och har sitt ursprung ur Vygotskijs arbete kring språk, lärande och utveckling. Perspektivet lägger stor betydelse till hur den sociala dimensionen är en faktor som skapar möjligheter att utvecklas, lära och förstå genom samspel (Säljö, 2017, s.262). Johansson och Pramling Samuelsson (2007) lyfter hur lekens värld skapar en källa till ett aktivt lärande (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s.23). De pedagogiska konsekvenser som det sociokulturella perspektivet bidrar med är att som verksamhet, enskild pedagog eller arbetslag, behöver man se över hur man skapar förutsättningar för att samspel och deltagande ska kunna ske (Säljö, 2017, s.262). I sin teori om barns lärande lyfter Vygotskij barnet som individ i behov av stöd och vägledning av vuxna för att förstå sin omvärld, därav är Vygotskijs teorier relevanta (Säljö, 2017, s. 259).

4.2 Proximalzonsteorin

En av Vygotskijs teorier redogör för den proximala utvecklingen. Den proximala utvecklingszonen grundar sig på hur individers lärande är indelade i zoner och hur barnet i ett ständigt processarbete utvecklas, lär och skapar nya färdigheter (Säljö, 2017, s.260). Inom den proximala utvecklingszonen utgår man från två nivåer inom intellektuell utveckling hos barn. Den ena fasen omfattar den intellektuella utvecklingen hos barnet där den kognitiva utvecklingen antingen är under pågående process eller fullbordad. När processen är fullbordad är individen redo att gå vidare till en ny zon i utvecklingen (Nottingham, 2013, s 73).

Den andra nivån som utvecklingszonsteorin präglas av är till största del beroende av samspel mellan individer. Det sociala samspelet behöver variera mellan individer med olika färdigheter och kompetens inom ett område, exempelvis barn och vuxna. Det förekommer också att detta sociala samspel sker enbart mellan barn men då krävs det att den ena individen besitter mer kompetens inom området än den andra individen (Nottingham, 2013, s.73). När man som individ bemöter en ny utvecklingszon är man, enligt Vygotskijs mening, känslig för tillrättavisning (Säljö, 2017, s.260). När en individ befinner sig inom en zon där en viss förmågan tränas kan en fördel vara att erbjuda individen vägledning av en mer kompetent person som förklarar hur de kulturella redskapen kan bemötas (Säljö, 2017, s. 260). Den kommunikation som uppstår mellan individen som lär och den som vägleder utgör en pedagogisk situation som benämns som *scaffolding* (Säljö, 2017, s. 261). Scaffolding syftar till hur behovet av vägledning och stöttning från en mer kompetent individ successivt minskar i relation till den utveckling som sker. När den lärande individen behärskar färdigheten upphör vägledningen (Säljö, 2017, s.261).

Den fria leken är inte alltid enkel att bemästra på egen hand för en individ som inte gått genom zonen eller befinner sig mitt i den, därför blir pedagogers roll som vägledare viktig. Jakobsson och Nilsson (2019) lyfter denna viktiga aspekt hur lärarens roll är av stor vikt för att vägleda och ge det stöd eleven behöver för att i senare skede kunna bemästra utmaningen självständigt (Jakobsson & Nilsson, 2019, s.105). Vidare nämner Jakobsson och Nilsson (2019) hur proximalzonsteorin syftar till den individuella utvecklingen och hur man med förutsättningar och rätt hjälp lär i en social kontext (Jakobsson & Nilsson, 2019, s.105).

4.3 Social lärandeteori

Vygotskij teorier kring lärande och utveckling tar sitt avstamp i den lärandeteori som Albert Bandura (f. 1977) grundade. Den sociala lärandeteorin utgick från att barn, genom imitation och inre motivation, skapade ett meningsfullt lärande (Pihlgren, 2015, s.71). Den inre motivationen hos en individ drivs av nyfikenhet och intresse (Pihlgren, 2015, s.72).

Dahl (2011) redogör i sin avhandling hur barn tillämnar sociala gemenskaper och hur de genom dessa skapar samhörighet och meningsfullhet. Detta skapar en löpande process där individen ingår i ett praktiskt sammanhang genom att kommunicera och agera i kontext till andra (Dahl, 2011, s.14). Dahl (2011) lyfter Wengers aspekt på lärandeteori och hur teorin tar sin utgångspunkt i att sammanhanget är det som skapar förutsättningar för att ett socialt lärande ska kunna ske. Individen ingår då i en process av uppfattningar och deltagande där individen lär genom att vara verbal, tänkande och deltagande (Dahl, 2011, s.14).

4.4 Aktivitetspedagogik

Aktivitetspedagogiken har sitt ursprung från den amerikanska pragmatikern John Dewey (f. 1859). Hans pedagogik syftar till att ge enskilda individer utrymme att utvecklas genom praktiska problem som elever tros mötas i samhället (Dewey, 1998, s.11). Dewey förespråkade om hur individen utvecklas genom att samspela med sin omvärld, där sociala regler och förståelse till sammanhang skapas (Dewey, 1998, s.15). *Learning by doing* är ett begrepp som förknippas med John Dewey och hans pedagogik. Begreppet syftar till att som individ lär sig i samspel med andra och sin omvärld, men det krävs att man är aktiv som deltagare (Dewey, 1998, s.15).

Både Vygotskijs sociokulturella synsätt och Deweys aktivitetspedagogik utgår från att ett lärande sker i ett sammanhang. Detta skapar relevans för att använda dessa två teorier i relation till varandra. Dewey lyfter också den aktiva processen till utveckling och hur den kräver pedagoger som vägleder, stöttar och framförallt skapar förutsättningar för individer att hamna i dessa sammanhang (Dewey, 1998, s.18). Skolverket (2011a) lyfter att undervisningen på fritidshemmet ”*syftar till att stimulera elevernas utveckling och erbjuda en meningsfull fritid samt att detta ska ske genom att undervisningen tar sin utgångspunkt i elevernas behov, intressen och erfarenhet men samtidigt förhålla sig till att undervisningen ska utmanas*” (Skolverket, 2011a, rev. 2019, s.22). Deweys aktivitetspedagogik bidrar med förståelse hur den fria leken som aktivitet kan vara i behov av pedagogisk vägledning. Dewey förespråkade vikten av att undervisningen anpassas för att skapa förutsättningar till varje enskild individ att utvecklas (Dewey, 1998, s.120).

5. Tidigare forskning

Forskning kring lek och lärande är bristfällig i förhållande till fritidshemmets verksamhet och utspelar sig till stor del ur förskolans verksamhet. Den befintliga forskningen kring lek är relevant att ta fasta på oavsett vilken verksamhet den utgår från. Lillemyr (2002) betonar att barns lek är ett fenomen som ofta betraktas som ett grundläggande område ur förskolepedagogikens lärande (Lillemyr, 2002, s.41). Även om den dominerande forskningen kring barns lek ofta utgår från förskolans verksamhet är det en relevant grund att ta fasta på under denna studie trots att vi studerar leken i fritidshemmet. Trageton (1996) lyfter hur lek står som grund att skapa förutsättning för att barn ska lära i olika kontexter. Lillemyr (2002) nämner hur leken utgör ett viktigt pedagogiskt verktyg i förhållande till lärande (Lillemyr, 2002, s.41). Leken skapar förutsättningar för eleverna att socialisera sig med varandra samtidigt som den bidrar med tillfällen där barnen får utmanas och utveckla färdigheter i kontext till varandra (Lillemyr, 2002, s. 41). De utmaningar som barnet möter under lekens tillfälle syftar till färdigheter som ej är utvecklade hos barnet ännu, alltså ingenting som är åldersrelaterat (Lillemyr, 2002, s. 41).

5.1 Maktperspektiv som vägledning

Tullgren (2004) redogör för hur barn uppfattar vuxnas deltagande inom leken, där vikten av vuxnas deltagande och intresse för lek är i fokus (Tullgren, 2004, s.12). Tullgren (2004) nämner hur leken är en drift hos barn som vuxna borde stödja samtidigt som hon belyser hur man genom planerat användande av leken kan tillämpa den som ett pedagogiskt verktyg för att främja barnen i deras lärande-och utvecklingsprocess (Tullgren, 2004, s.21). Det är betydelsefullt att lyfta fram hur pedagogernas interaktion och delaktighet påverkar elever under den fria leken. Tullgren (2004) tar stöd ur Michel Foucaults maktperspektiv för att redogöra för hur individer själva väljer att vara aktiva och produktiva samt hur leken utgör ett redskap som skapar utrymme för maktförhållanden och styrning (Tullgren, 2004, s.13). Ur detta perspektiv fokuseras det på att redogöra för hur en grupp skapas utifrån ett kunskapsperspektiv. Här synliggörs makt som kunskap kring grupperingen (Tullgren, 2004, s.34). Vidare belyser Tullgren (2004) makt ur begreppet *rationaliserad styrning*. Den rationaliserade styrningen som begrepp grundas på hur människan är och hur de ska styras längs de riktlinjer som anses korrekta (Tullgren, 2004, s.34). Tullgren (2004) skildrar begreppets betydelse i sin avhandling som styrning i form av att vägleda, forma eller justera individuella handlingar och uppträdanden (Tullgren, 2004, s.34).

Andra teorier som Tullgren (2004) tar stöd ur är Vygotskijs lekteorier som syftar till det sociokulturella perspektivet där leken ses som barnets viktigaste handlingskraft för att utveckla och uppleva omvärlden på ett medvetet sätt (Tullgren, 2004, s.22). Utifrån Vygotskijs perspektiv på lek framträder leken som en aktivitet av estetisk form vilket skapar utrymme för eleven att bemöta och utmana olika utvecklingszoner (Tullgren, 2004, s.23).

Miljön är också en aspekt som nämns då kontexten, elevgrupp och lek är i behov av varandra för att bidra till utveckling (Tullgren, 2004, s.23). Miljön kan öppna upp många möjligheter för lärande och utveckling men också bidra med konsekvenser. Tullgren (2004) lyfter den tidigare forskning kring hur barns lek ses som en viktig del av barns

förutsättning till utveckling, men tyngden ligger i hur pedagoger tillämpar förhållningssätt under leken för att skapa möjligheter att utvecklas (Tullgren, 2004, s.26). Avhandlingens tyngd ligger i att belysa pedagogers roll under leken. Tullgren (2004) menar på att genom att erbjuda barnet pedagogisk stöttning och vägledning under leken skapas det förutsättningar för barnet att lockas in i en aktivitet där utveckling och meningsfullhet genomsyrar.

5.2 Den målorienterade lekens förutsättningar och konsekvenser

Björklund och Palmér (2019) nämner hur den målorienterade leken kan leda till både möjligheter och konsekvenser. Björklund och Palmér (2019) lyfter leken som en aktivitet där både barn och pedagoger behöver delta för att ett innehåll ska kunna skapas. Den pedagogiska interaktionen är viktig för att leken är ett fenomen som skapar möjligheter för pedagoger inom verksamheten att se varje individs intentioner (Björklund & Palmér, 2019, s.67). Björklund och Palmér (2019) problematiserar också begreppet fri lek i sin artikel. De menar på att fri lek är ett begrepp som ofta tillämpas av pedagoger men ett begrepp som saknar reflektion kring hur den fria leken står i förhållande till barns utveckling (Björklund & Palmér, 2019, s.68). Problematiseringen kring begreppet utgår likt väl här från förskolans verksamhet, men detta kan lika väl vara en omständighet som utspelar sig på ett fritidshem.

Björklund och Palmér (2019) lyfter begreppet didaktik. För att redogöra begreppet tar de stöd från skollagen som påtalar hur varje enskild professionell pedagog ska bedriva undervisning på en vetenskaplig grund (Björklund & Palmér, 2019, s.66). Didaktik syftar till den undervisning som sker utifrån en vetenskaplig grund. Leken omfattar flertalet pedagogiska ställningstaganden vilket i sin tur skapar pedagogiska metodval i relation till aktiviteten. De metodval som tillämpas utgör en didaktik på vetenskaplig grund (Björklund & Palmér, 2019, s.66). Resultatet av studien belyser hur den pedagogiska delaktigheten kan bidra med begränsningar för vad som är tillåtet för barnen under leken, men betonar också hur den kan skapa möjligheter för pedagoger att interagera och vägleda eleverna (Björklund & Palmér, 2019, s.71).

5.3 Emotionell närvaro och pedagogiskt engagemang

Bredmar (2017) lyfter emotionell närvaro i det pedagogiska arbetet där relation mellan elev och pedagog står som grund. Bredmar (2017) lägger stor vikt på att lyfta hur framförallt pedagogers emotionella närvaro som med fördel kan användas som ett verktyg i pedagogiska situationer. Bredmar (2017) nämner hur all pedagogisk verksamhet utgår från ett samspel mellan människor, antingen elev och elev alternativt elev och pedagog (Bredmar, 2017, s.255). Vidare betonar Bredmar (2017) framförallt pedagogers emotionella närvaro inom verksamheten som präglas både av professionella och personliga känslor (Bredmar, 2017, s.255). Bredmar (2017) lyfter begreppet arbetsglädje ur en emotionell aspekt och hur pedagogers närvaro som grundar sig på arbetsglädje kan bidra med ett ökat pedagogiskt engagemang. Ett ökat pedagogiskt engagemang resulterar

också till skärpt uppmärksamhet även i de situationer där helheten kan vara svår att hinna se (Bredmar, 2017, s.261).

5.4 Miljöns möjligheter och begränsningar

Persson (2006) redogör lekens möjligheter och begränsningar ur ett miljöorienterat perspektiv. Den fria leken på fritidshemmet kan ske i olika miljöer därav blir Perssons artikel relevant för denna studie. Persson (2006) belyser också begreppet lek som svårdefinierat och från hennes egna perspektiv ser hon leken delvis som en aktivitet men också som en handlingskraft som sker i växelverkan med varierande delmoment (Persson, 2006, s.61). De delmoment som Persson (2006) menar leken är beroende av för att skapa mening är hur pedagoger introducerar aktiviteten, vilka förutsättningar eleven får för att utföra samt vilka förkunskaper eleven besitter för att kunna genomföra och utmanas i lekprocessen (Persson, 2006, s.61).

Persson (2006) utgår från Vygotskijs teorier som belyser leken som en aktivitet som har stor inverkan och betydelse för barns lärande (Persson, 2006, s.64). Här redogörs det hur kunskap skapas och utvecklas genom samspel som sker under interaktion både till andra barn och vuxna (Persson, 2006, s.64). Persson (2006) lyfter Vygotskijs påvisande kring hur man lär genom att delta, men också genom att förhålla sig passivt (Persson, 2006, s.64). Även här ses ett tillfälle för den professionella pedagogen att finna en jämn balans i interaktion och deltagande för att det ska gynna eleven i dess meningsskapande utveckling.

Artikeln syfte var att redogöra för hur leken i en lärande miljö kan utgöra ett viktigt redskap för pedagogisk verksamhet. Leken som sker i olika omgivningar är att ta fasta på i det aktiva lärandet. Här menar Persson (2006) att miljön kan bidra till att elever lär och skapar förståelse till begrepp och kan sätta dem i större sammanhang (Persson, 2006, s.72). Leken kan med fördel bidra till att elever genom olika lekaktiviteter tar fasta på detaljer som i senare skede skapar en helhet (Persson, 2006, s.72).

5.5 Undervisning inomhus och utomhus

Szczepanski och Dahlgren (2011) lyfter lärares uppfattar kring utomhuspedagogik och hur lärande inomhus gentemot utomhus kan bidra med olika förutsättningar. Szczepanski och Dahlgrens (2011) teoretiska ankare för studien är John Deweys teori som syftar till samspel för att skapa meningsfullhet. Utomhuspedagogiken syftar till att kombinera kunskapsformer både teoretiskt och praktiskt (Szczepanski & Dahlgren, 2011, s.29). Szczepanski och Dahlgren (2011) påvisar hur inomhus- och utomhusundervisning kompletterar varandra i ett samspel där sociala relationer mellan individer stärks (Szczepanski & Dahlgren, 2011, s.29). Likt som tidigare forskning som studien påvisat lyfter också de hur pedagogers deltagande

och föreställningar bidrar med vilket lärande som sker (Szczepanski & Dahlgren, 2011, s29). Szczepanski och Dahlgrens (2011) frågeställning huruvida det är skillnad på lärande som sker inomhus respektive utomhus är relevant för studien att ta fasta på för att redogöra resultat. I Szczepanski och Dahlgrens (2011) visar resultatet att delar av respondenterna uppfattar inomhusaktivitet mer pedagogstyrd än aktivitet i utomhusmiljö (Szczepanski & Dahlgren, 2011, s36). Då studien syftar till att redogöra för hur pedagoger förhåller sig till den fria leken på fritidshemmet kan det vara av stor vikt att ha i åtanke ifall miljön är en faktor som styr eventuell pedagogisk interaktion och deltagande i förhållande till den fria leken.

5.6 Praktikgemenskaper och socialt sammanhang

Dahl (2017) redogör för hur barns sociala liv på fritidshemmet till stor del omfattas av en ständigt pågående process där man i samspel med varandra skapar, upprätthåller, värnar och hanterar sina relationer (Dahl, 2017, s.33). Dahl (2011) vill genom sin studie förmedla kunskap om det sociala livet som sker på fritidshemmet. Dahl (2011) lyfter att processen av det sociala samspelet sker till stor del under barns egna aktiviteter (Dahl, 2011, s.7). Då den fria leken på fritidshemmet är en aktivitet som kan ses som barns egna verk blir Dahls studie relevant att ta stöd ur. Dahl (2011) lyfter det sociala sammanhanget där praktikgemenskaper och allianser får utrymme att bildas. Dahl (2011) tar stöd ur Wengers teorier för att redogöra begreppen och betonar hur *praktik* ur denna aspekt syftar till ett specifikt angivet sammanhang där individer, genom en pågående process, skapar förutsättningar att bilda erfarenhet utifrån engagemang och känsla av meningsfullhet (Dahl, 2011, s.14). För att en praktik ska bildas krävs det att individen deltar i ett samspel med andra där individerna delar likvärdig uppfattning kring omvärlden (Dahl, 2011, s.14). Dahls (2011) studie fastställer praktikgemenskaper ur olika aspekter och belyser utifrån dessa praktikgemenskaper hur allianser bildas. Fokus riktar sig till hur barn förhandlar om att tillhöra en praktikgemenskap som bildar en allians i ett socialt sammanhang. Praktikgemenskaper lyfts fram som en förbindelse av handlingar mellan individer (Dahl, 2011, s.15). Den fria leken utgör tillfällen för dessa praktikgemenskaper att bildas och kan ha en betydande roll för hur pedagogisk interaktion och deltagande tillämpas.

6. Metod

För att besvara studiens frågeställningar användes en etnografisk studie. Lalander (2015) lyfter att en av förutsättningarna till att en studie ska kunna vara etnografisk är att man som forskare närmar sig den miljö man vill undersöka (Lalander, 2015, s.93). Under perioden september 2020 till och med oktober 2020 besökte vi en grundskola belägen i Göteborg för att genomföra en öppen observation av pedagoger i deras naturliga miljö, både inomhus och utomhus. Valet av de två miljöerna vidgar våra möjligheter att uppfatta och urskilja flera pedagogiska ställningstaganden utifrån olika leksituationer samt jämföra skillnader och likheter mellan pedagogiska interaktioner i de två miljöerna.

Med en öppen observation menar man på att deltagarna, både pedagoger och elever, var medvetna om varför vi var på plats i verksamheten. Vår öppna observation omfattade både passivitet och delaktighet från oss som observatörer. Detta skapade ett partiellt deltagande, där vi kunde välja att delta i vissa aktiviteter men avstå från andra (Lalander, 2015, s.100). Då vi var två observatörer kunde vi med fördel delta och observera samtidigt. Denna typ av observation benämns som *detached involvement*, som syftar till att man deltar samtidigt som man observerar, oftast för att tydliggöra ett specifikt syfte eller teoretiska prövningar (Lalander, 2015, s.109).

Bjørndal (2018) lyfter observation av första och andra ordning (Bjørndal, 2018, s.3). Vi som observatörer i studien inleder våra observationer av första ordningen där vi enbart observerar den pågående pedagogiska situationen för att efter ett par tillfällen övergå till den observation av andra ordning som syftar till att observera under delaktighet av den pedagogiska situationen (Bjørndal, 2018, s.31). Iakttagelser vid observationerna dokumenterades med hjälp av anteckningar som vi förde in i ett observationsschema (se bilaga 3). Bjørndal (2018) belyser hur ett observationsschema kan underlätta analysen av observationens anteckningar (Bjørndal, 2018, s.58). Observationsschemat som användes var en så kallad prognosloggbook. Prognosloggbooken utgår från att dokumentera möjligheter och konsekvenser som skedde i den pedagogiska praktiken (Bjørndal, 2018, s. 4). Detta gjordes genom fältanteckningar med papper och penna.

För att kunna observera hur pedagoger interagerar med eleverna och för att kunna urskilja pedagogiska förhållningssätt deltog sexton elever i studien. Dessa sexton elever var jämnt fördelade på de två avdelningar som verksamheten bestod av. De två avdelningarna på fritidshemmet kallas i denna studie avdelning Röd och avdelning Grön. Totalt deltog nio pedagoger i studien. Fyra av dessa pedagoger arbetar på avdelning Röd med elever från förskoleklass och årskurs 1. Resterande fem pedagoger arbetar på avdelning Grön där elever från årskurs 2 till 5 befann sig. Tidsramen för observationen varade från det att avdelning Röd öppnade klockan 13.00 tills de båda avdelningarna slogs samman klockan 16.15.

Lalander (2015) lyfter också möjligheter som en etnografisk metod medför vilket är friheten att kunna laborera och kombinera olika metoder (Lalander, 2015, s.95). I kombination av observation av pedagogers interaktioner i den pedagogiska praktiken användes också en digital enkät som verksamma pedagoger, runt om i landet, hade möjlighet att besvara (se bilaga 2). Det var 162 stycken som besvarade enkäten. Syftet med den digitala enkäten var att skapa ett större urval av deltagande pedagoger. Detta bidrog med ett bredare perspektiv på hur pedagoger förhåller sig till de frågeställningar studien står inför.

6.1 Analys av empiri

För att analysera det empiriska materialet som den digitala enkäten bidragit med skrevs först alla enkätsvar ut som sedan sorterades. Rennstam och Wästerfors (2015) nämner hur en analys av insamlad data omfattar att forskaren undersöker materialet på nytt (2015, s. 223). Genom att analysera informanternas enkätsvar och formuleringar kunde vi tolka och kategorisera svaren. Vi uppmärksammade en kulturell intimitet som Rennstam och Wästerfors (2015) lyfter skapas av nationell gemenskap (Rennstam & Wästerfors, 2015, s. 223). Genom dessa nationella gemenskaper, där svaren är snarlika varandra, kunde vi finna relevanta samband för att urskilja resultat.

7. Etiska överväganden

För att genomföra denna studie var vi skyldiga att ta hänsyn till de fyra huvudkrav som vetenskapsrådet lyfter i sin text om *forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (Vetenskapsrådet, 2002, s.6)

Det första kravet vi såg till var *informationskravet* som syftar till att delge deltagarna i undersökningen information kring studiens syfte samt på vilka villkor de deltog i vår forskning (Vetenskapsrådet, 2002, s.7). Enligt informationskravets principer behövde det även framgå tydligt att deltagandet av undersökningen var frivilligt samt att information som samlades under perioden då undersökningen pågick, ej kommer att användas i ett annat syfte än till den aktuella forskningen (Vetenskapsrådet, 2002, s.7).

Vetenskapsrådets senare utgåva *God forskningssed* lyfter begreppet *konfidentialitet* (Vetenskapsrådet, 2017, s. 41). Begreppet omfattar en så kallad allmän förpliktelse mot de deltagare som deltog i undersökningen. Det innebär att man ej får sprida uppgifter som deltagaren gett i förtroende. Även detta är en av vetenskapsrådets principer, så kallat *konfidentialitetskravet* (Vetenskapsrådet, 2002, s.12). Utöver att man som forskare inte får sprida relevant material som inkommit via förtroende, får man inte heller förvara personuppgifter och dylikt så att obehöriga lätt kan komma åt materialet (Vetenskapsrådet, 2002, s.12). För att säkerställa att deltagarna i studien ej kunde identifieras av utomstående krävdes det att material och data som innehöll personuppgifter förvaras så att utomstående inte kunde ta del av information som i senare skede kan fastställa identitet (Ejlertsson, 2019, s. 36).

I relation till informationskravet som påvisar att deltagarna själva har rätt att styra över sin medverkan träder också *samtyckeskravets* principer in (Vetenskapsrådet, 2002, s.9). Denna princip syftar till att deltagarna har rätt att självständigt styra om, hur länge och vilka villkor de ska delta i den aktuella undersökningen samt att de har rätt att avbryta sitt pågående deltagande om så önskas (Vetenskapsrådet, 2002, s 9). Utifrån samtyckeskravet har en deltagare rätten att dra sig ur undersökningen vilket kan skapa konsekvenser för studien. De konsekvenser som kan uppstå är ifall det är en aktiv deltagare som drar sig ur, det vill säga en deltagare som aktivt deltar i studien utifrån intervjuer, observationer eller dylikt (Vetenskapsrådet, 2002, s.9).

Alla som deltagit i studien är anonyma. *God forskningssed* (2017) lyfter anonymisering som en åtgärd som sker för att identitet elimineras så det blir problematiskt att fastställa en

deltagare med personuppgifter eller namn (Vetenskapsrådet, 2017, s.41) I studien har deltagarna från observationen tilldelats imiterade namn. Vi tillämpade också det *nyttjandekrav* som Vetenskapsrådet framför i en av deras fyra principer. Principen syftar till att vi som forskare i studien enbart fick använda insamlat material och information inom forskningsändamål (Vetenskapsrådet, 2002, s.14). Denna princip motsvarar den tystnadsplikt som lyfts i vetenskapsrådets *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2017, s.41).

Innan påbörjad forskning delgavs potentiella deltagare ett informerat samtycke (se bilaga 1). I det informerade samtycket synliggjordes studiens syfte, deltagarnas roll, hur material och data samlades in samt tid för studien. Eftersom studien syftade till att redogöra för pedagogers interaktion och förhållningssätt under den fria leken, betydde att utöver pedagoger var vi även i behov av en elevgrupp för att kunna studera den pedagogiska medverkan som utspelar sig under den fria leken.

Vetenskapsrådet (2002) förespråkar ett par etiska regler som man bör förhålla sig till som forskare (Vetenskapsrådet, 2002). Deras andra regel som syftar till samtyckeskravet hänvisar att samtycke från deltagare under 15 år ska inhämtas från vårdnadshavare (Vetenskapsrådet, 2002, s.9). Vi valde att delge ett informerat samtycke till berörda rektorer, pedagoger, elever och vårdnadshavare där deltagarnas rättigheter upplystes. Samtyckesblanketterna som riktade sig till elever och vårdnadshavare fanns det, utöver den obligatoriska delen att vårdnadshavare delgav sitt medgivande om elevers deltagande, även utrymme för eleverna själva att skriva på sitt samtycke till deltagande i studien. Samtyckesblanketter returneras till oss av de individer som kunde tänka sig medverka som deltagare i undersökningen.

8. Resultatredovisning/analys

Nedan följer de resultat av den data som samlats in under studien. Resultaten grundar sig på enkätsvar som den digitala enkäter bidrog med samt observationerna av pedagogers interaktion i relation till eleverna under den fria leken. Resultaten redovisas utifrån kategorierna observationsanalys och enkätanalys och analyseras med stöd ur de teoretiska anknytningarna som står som grund för studien. Även litteratur tillämpas för att redogöra resultaten.

8.1 Observationsanalys

Under perioden september 2020 till och med oktober 2020 besöktes en fritidshemsverksamhet vid fyra tillfällen. Observationen syftade till att undersöka hur pedagoger inom fritidshemmets verksamhet interagerar med eleverna under den fria leken och vilka förhållningssätt som genom detta synliggörs. Observationen, som nämndes i metodbeskrivningen, utgick från att vara en öppen observation. Det innebär att både pedagoger och elever inom verksamheten var medvetna om varför vi som observatörer närvarande i verksamheten. Observationen utgick från ett partiellt deltagande där både delaktighet och passivitet från observatörerna formade observationen (Lalander, 2015, s.100).

8.2 Pedagogisk interaktion

“Alexander fångade vår uppmärksamhet ganska hastigt. Under en längre tid cirkulerade han nära oss och sökte kontakt. En bit längre bort sitter Oskar och Arvid på gräsmattan med en pärm med pokemonkort. Alexander, som vi uppmärksammat iakttagit pojkarna under den tiden han cirkulerat, tar initiativ att närma sig Oskar och Arvid. Efter att ha stått utanför leken en längre stund, slänger han sig handlöst rakt ner mellan de två pojkarna. Oskar och Arvid visar missnöje och skriker att Alexander ska lämna dem ifred. Pedagogerna Ella reagerar när hon hör Oskar och Arvids skrik när Alexander försöker att ansluta sig till deras lek. På avstånd tillrättavisar Ella genom att ropa att Alexander ska låta Oskar och Arvid vara ifred och gå och leka något!”.

Under observationen har Alexander, som tillhör avdelning Röd, vid upprepade tillfällen försökt att ansluta sig till en pågående lek. Det är också tydligt hur de andra eleverna avvisar Alexander genom att påpeka för pedagoger i närheten att Alexander stör, inte får delta i leken, att Alexander är dum eller säger fula ord. Filosofen Platon förespråkade hur barn lärde sig bättre genom glädje- och lekfulla former (Jensen & Harvard, 2009, s. 30). I relation till Platons teori urskiljer vi under observationen det som Björklund och Palmér (2019) lyfter i sin artikel. Björklund och Palmér menar på att pedagoger ofta tillämpar den fria leken men reflekterar inte hur aktiviteten står i förhållande till elevens utveckling (Björklund & Palmér, 2009). Johannesen och Sandvik (2009) lyfter hur makt inom denna aspekt kan ses som ett verktyg för att reglera barnet i deras handlingar och uttryck (Johannesen & Sandvik, 2009, s.45). Johannesen och Sandvik (2009) nämner hur vuxna, i förhållande till barn, alltid står i en högre maktposition där förhållandet till barnet i kontext till makt kan påverka barnet i deras delaktighet (Johannesen & Sandvik, 2009, s.40). Pedagogerna Ella tillämpar tillrättavisning och korrigerar Alexander att han *“ska hitta på något annat”*, men mönstret upprepas. Detta ledde till att Alexander fördrev tiden under den fria leken genom att gå runt och iakttå de andra elevernas lek.

I den här situationen använder pedagogerna sin makt genom att verbalt påvisa för individen hur handlingen är oönskad, men ingen tar ansvaret att vägleda eleven till alternativa lösningar. Det sociokulturella perspektivet lyfter pedagogiska konsekvenser som perspektivet kan bidra med. En konsekvens är att man som pedagog behöver se till hur man skapar förutsättningar för att samspel och deltagande ska kunna ske (Säljö, 2017, s.73). Inom proximalzonssteorin där man ser utveckling som en ständigt pågående process som sker i relation till ett socialt sammanhang, är det av stor vikt att som pedagog kunna se till vilka förutsättningar eleverna förses med för att ingå i ett socialt sammanhang. Det sociokulturella perspektivet betonar också hur man som individ är i behov av vägledning av en annan individ som besitter mer kunskap än sig själv (Nottingham, 2013, s.73). Observationen av pedagogisk interaktion i förhållande till Alexanders situation visar att han är en individ som är i behov av interaktion och stöttning från pedagogerna för att kunna delta i den fria leken. Lillemyr (2002) nämner att utmaningarna som barn möter i leken syftar till de färdigheter som de ej besitter (Lillemyr, 2002, s. 41). Alexander kan alltså inte, om man utgår från den proximala utvecklingsteorin, ingå i ett socialt sammanhang om han inte får vägledning om hur han ska ansluta sig till ett sammanhang.

“Noah, liksom Alexander gick runt på skolgården. Noah upplevdes som en osynlig individ i relation till de sociala samspel som pågick. Noah tillbringade tiden genom att hålla sig nära de tre pedagoger som stod och samtalade på en del av skolgården. Noah försökte vid ett par tillfällen ansluta sig till Alexander när de båda eleverna använde skolans klättrvägg. Noah visar också en nyfikenhet till hur Alexander försökte upprätthålla en kontakt med oss. När Alexander lämnade klättrväggen fortsatte Noah att driva omkring tills dess att det var dags att gå in”.

Under denna tid ägnade sig tre av fyra pedagoger till att samtala med varandra vid bänken där ett par elever fått tillgång till material för att kunna måla teckningar utomhus under den fria leken. Situationen bidrog med att vi som observatörer upplevde att pedagogernas samtal var prioriterat och att deras uppmärksamhet riktades till de elever som uppehöll sig vid bordet. De konflikterna som uppstod hanterades genom att tillrättvisa de elever som ansågs starta konflikten på avstånd genom att ropa att de skulle sluta och lämna situationen de befann sig i.

Tillbaka till Noah som fortfarande sysselsatte sig genom att cirkulera runt pedagogerna. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) nämner hur den påkallade uppmärksamheten kan synliggöras tydligt i situationer där eleven inte behärskar att hantera situationen på egen hand, exempelvis reda ut en konflikt eller bemästra en ouppklarad eller ny förmåga (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s.93). Både Alexander och Noah uppmärksammar sitt behov av uppmärksamhet och bekräftelse. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) lyfter hur elever vill bli sedda i deras lärande och lek (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s.96).

Utifrån iakttagelser under observationerna upplevs det att Alexander och Noah inte behärskar att ansluta sig till någon form av pågående lek. Vid upprepade tillfällen närmar Alexander sig de grupperingar som finns runt om på skolgården. Ellneby (2019) belyser att alla barn inte kan leka och för att kunna leka måste barnet besitta en viss social- och emotionell kompetens, vilket inte alla har erfarenhet av. Om ett barn saknar dessa förmågor är de i behov av en vuxens närvaro som kan stötta och utmana barnet till att komma vidare i sin utvecklingsprocess. Ellneby (2019) exemplifierar också problematiken kring regellekar som kräver behärskning av sociala lekregler så som turtagning, samförstånd och ömsesidighet. När ett barn inte har förmågan att kontrollera sociala lekregler riskerar barnet att bli frustrerad och ta ut frustration på leken och de barn som ingår i leksituationer genom att förstöra den. Detta kan resultera i att barnet antar rollen som lekförstörare som sedan inte bjuds in till andra lekar (Ellneby, 2019, s.95). Observationen medför frågan ifall elevernas uppträdande skulle se annorlunda ut ifall eleverna i situationer som dessa erbjuds pedagogisk vägledning.

8.3 Pedagogiskt deltagande

På den andra delen av skolgården befann sig avdelning Grön. Där pågick en basketmatch där pedagogen Björn deltog. Björns deltagande visade hur flertalet elever, där bland annat Anton, Isabell och Jack anslöt sig till matchen. Efter en stund lämnade Björn basketplanen och ställde sig vid sidan av. Johansson och Pramling Samuelsson (2007) lyfter begreppet *explorativa samspel* som syftar till att lärarens intention grundas på att skapa förutsättningar och möjligheter för barn i lek att samspela med varandra (Johansson &

Pramling Samuelsson, 2007, s.49). Lillemyr (2002) belyser att som pedagog i verksamheten behöver man ta leken på allvar (Lillemyr, 2002, s.259). I anslutning till basketplanen, där de flesta elever från avdelning Grön uppehöll sig, bad ett par elever pedagogen Ingvar att ta fram stereon och starta musik så de kunde dansa TIKTOK. Musik, basketspel och TIKTOK-dans omfattade sociala samspel bland eleverna. William och Julia som ej deltog någon av de angivna aktiviteterna satt tillsammans med Ingvar och samtalade. Vi upplevde att eleverna var nöjda med tillvaron. Även om de inte aktivt deltog i någon aktivitet, verkade pedagogens roll vara en betydande faktor för eleverna att känna tillhörighet till gruppen.

8.4 Pedagogiska förhållningsätt och didaktisk position

En annan händelse som fångar vår uppmärksamhet utspelar sig när elever från årskurs 1 ansluter sig till fritidshemmets verksamhet efter att skoldagens slut.

“Alexander, Noah, Evelina och Amanda, som alla går i samma klass, hamnar i en konflikt. Pedagogerna Ella, Sophie och Hanna står på skolgården en bit ifrån eleverna. Konflikten är inte obemärkt men ingen av pedagogerna visar att de uppfattat händelsen. Istället för att söka sig till de tre pedagoger som arbetar på fritidshemmet återgår eleverna istället till klassrummet där de vill ha hjälp att reda ut konflikten”.

Under observationerna i verksamheten har vi uppfattat att den fria leken saknar tydlig struktur. Jensen (2011) betonar vikten av att fritidshemsverksamheten behöver vara regelbunden och strukturerad för att den ska upplevas som en trygg miljö. När elever på fritidshemmet får tillgång till en strukturerad verksamhet skapas det möjligheter till att förutse vad som kommer att ske och kan därmed förbereda sig på vad som kommer att hända. Inom en ostrukturerad verksamhet kan oberäkneliga situationer skapa oro inför vad som komma skall (Jensen, 2011, s.144–145). Övergången mellan skolan och fritidshemmets verksamhet är diffus och mottagandet av eleverna efter avslutad skoldag saknas. Pedagogerna befinner sig ute på gården och eleverna förväntas att ansluta sig och påbörja den fria leken direkt. Andreasson & Allard (2015) betonar också vikten av struktur, tydlighet och rutiner som ska främja samspelet och kommunikationen mellan eleverna. När det finns tydliga och gärna återkommande dagsrutiner skapas det möjligheter för eleverna att förbereda sig hur dagen kommer att se ut. Att veta vad som kommer att hända samt när det händer skapar en trygghet (2015, s.79). Hejlskov (2014) lyfter det faktum att ju mer eleverna är förberedda på vad som ska hända, desto färre konflikter uppstår (Hejlskov, 2014, s. 88).

Under en observation inomhus på avdelning Röd uppstår en situation som fångar vårt fokus.

“Pedagogerna Ella och Sophie uppehåller sig i avdelningens soffa som står belägen centralt på fritidshemmet. Evelina och Amanda befinner sig i ett avskilt rum på avdelningen där de leker frisör. Hampus ansluter sig till leken och Evelina och Amanda försöker förmedla lekens regler och hur den fungerar. Evelina, som länge försökt förklara för Hampus att man inte får klippa håret med en riktig sax, söker hjälp från pedagogerna som sitter i soffan. Det som tidigare uppenbarats kring pedagogisk interaktion på avdelning Röd är verbal korrigering, och så även denna gång. Utan att frånga soffan gestikulerar och förklarar pedagogerna på avstånd samtidigt som hon påpekar flertalet tillfällen att Evelina och Amanda måste visa Hampus hur man ska leka leken. Därefter stänger flickorna dörren till rummet igen och pedagogerna återgår tillbaka till sitt samtal”.

Här skapades utrymme för oss i en öppen observation att delta i leken. En av observatörerna släppte sin forskningsroll och deltog i leken som kund hos frisören Hampus. Observatören anslöt sig och gav förslag till hur Hampus kunde genomföra lekens steg. Observatören tog sig an en pedagogisk roll där Hampus vägledades genom de olika momenten. Lillemyr (2002) lyfter pedagogers förhållningssätt som en viktig aspekt för att lek och lärande ska vara givande och meningsfullt för eleven (Lillemyr, 2002, s.64). Vidare påvisar Lillemyr (2002) vuxnas ansvar för att skapa förutsättningar att utvecklas (Lillemyr, 2002, s.65). För Evelina och Amanda kretsade leken till att vägleda Hampus som inte förstod leken. Detta skapade frustration för de två elever som förstod leken.

Pramling Samuelsson och Sheridan (2016) lyfter hur pedagoger genom eget deltagande kan stödja leken men att det är också pedagogens uppgift att möjliggöra och skapa förutsättningar för barnet i leken att utvecklas (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2016, s.94). Som pedagog behöver man därför se till barnets färdigheter och hitta en balans av vägledning i leken så att de ska gynna elevens utveckling.

Vidare observerades också den fria leken inomhus på avdelning Grön. De flesta elever uppehöll sig runt borden där pedagogerna befann sig. Pedagogen Therese satt och pärlade med ett par barn samtidigt som dialoger och samtal genomsyrade rummet. Pedagogerna Björn och Arne befann sig i avdelningens andra rum tillsammans med de elever som spelade dator och Xbox. Elever och pedagoger turades om att spela och utmana varandra. På avdelning Grön upplevs det att eleverna gärna bjuder in pedagogerna till deras pågående lek och pedagogerna deltog.

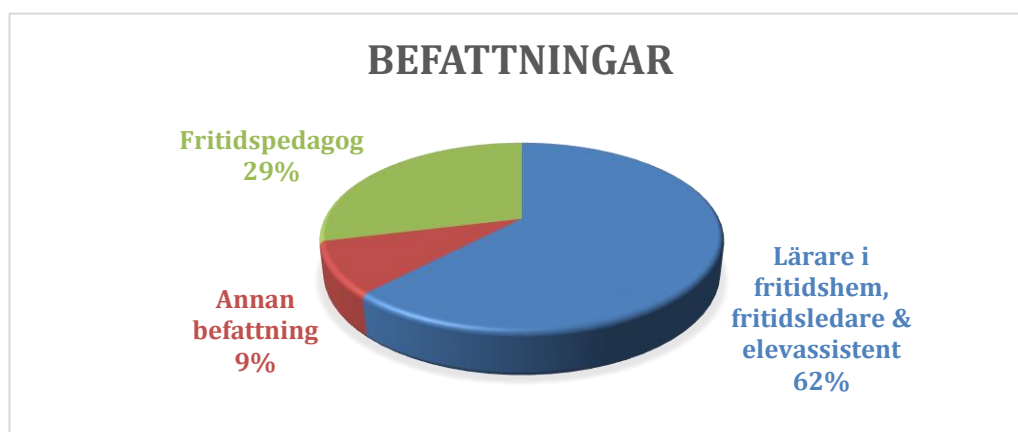
8.5 Sammanfattning av observation

Sammanfattningsvis genom observationerna uppmärksammas det att de situationer som utspelar sig under den fria leken på fritidshemmet skapar ett mönster ur den pedagogiska aspekten. Till stor del är det samma pedagoger som interagerar och stöttar eleverna under den fria leken. Resterande pedagogers interaktion består av att närvara i den mån som syftar till att korrigera oönskat beteende, gärna på avstånd. Observationen tydliggör också skillnader mellan interaktion och deltagande på de två avdelningarna. På avdelning Röd tillämpar pedagogerna en mer passiv roll då de befinner sig en bit ifrån elevgruppen till skillnad från avdelning Grön. Där kan vi se hur pedagogerna uppehåller sig bland eleverna och deltar för det mesta i någon form av aktivitet.

8.6 Enkätanalys

Enkätundersökningen (se bilaga 2) visar att de pedagoger som deltagit i undersökningen arbetar på fritidshem där eleverna främst består av elever mellan 6–9 år. Vidare kan vi se att en del, närmare 62,2 %, av deltagarna går under befattningarna *lärare i fritidshem, fritidsledare och elevassistent*. 28 % av deltagarna går under befattningen fritidspedagog och resterande 9 % har befattningar som hälsopedagoger och socialpedagoger.

Figur 1:1 påvisar pedagogers befattningar på fritidshemmet.



8.6 Vad är fri lek

Studien visar också att det finns ett spänningsfält mellan pedagoger inom verksamheten och begreppet fri lek. Fri lek som begrepp för de pedagoger som deltagit i studien kan ses ur två perspektiv. Den ena delen, 13,3 %, ser den fria leken som en tid där eleverna på helt eget bevåg styr över sysselsättning och val av deltagande i lekaktivitet, utan att pedagoger påverkar eller styr deras aktiva val.

Den andra delen omfattar att 80,6 % av deltagarna ser den fria leken som en tid där eleverna själva väljer aktivitet i den mån det inte påverkar eleverna negativt. Den fria leken ses också som en tid där det ska finnas pedagogisk vuxennärvaro. Detta i syfte att möjliggöra och stötta leksituationer samt skapa förutsättningar för att alla individer ska

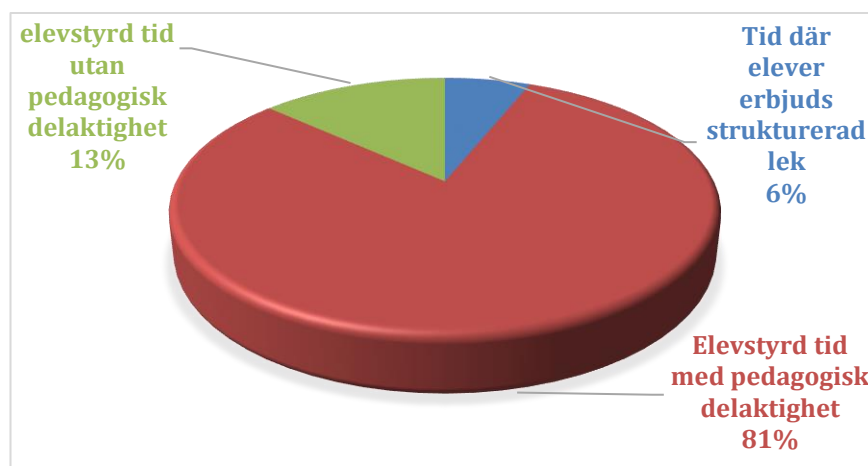
känna meningsfull delaktighet. 6,1 % av deltagarna i studien påtalar den fria leken som en tid där eleverna erbjuds att delta i valfri aktivitet som pedagogerna planerat.

“Fri lek för mig är när eleverna själva väljer lek, med eller utan hjälp av en vuxen. Där man som vuxen kan vara med och utmana eller utveckla leken”.

“Fri lek för mig är när de väljer sin lek själva men de ska känna att de har stöd av vuxen om de behöver”.

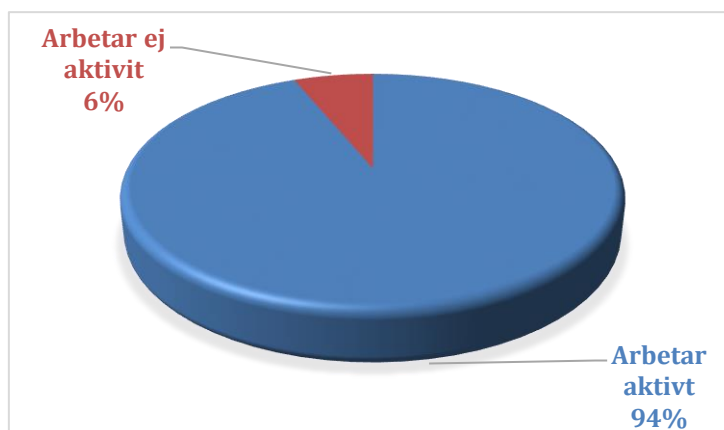
“Fri lek för mig är när eleverna leker de dom själva har valt. Vi erbjuder aktivitet till de barn som har svårt att hitta något att göra”.

Den fria leken får enligt verksamma pedagoger ofta stort utrymme i verksamheten. Under den fria leken erbjuds eleverna att antingen leka en egenvald lek alternativt delta i en styrd aktivitet som pedagoger erbjuder. En mindre andel pedagoger nämner den fria leken som en tid som inte fungerar så bra. Faktorer som utgör problematik kring den fria leken är stora elevgrupper, personal som ej delar åsikt kring den fria lekens betydelse och arbetslag som ej är sammansvetsade för att bedriva en verksamhet som syftar mot samma verksamhetsmål.



8.7. Pedagogiska förhållningssätt

Av de verksamma pedagoger som deltagit i enkätundersökningen redogör 93,8 % att de medvetet tillämpar förhållningssätt som skapar förutsättningar för alla elever att kunna delta i den fria leken. Det som framkommer är också att yttre faktorer såsom stora elevgrupper och personalbrist kan utgöra konsekvenser trots ett medvetet och aktivt arbete. 6,2 % uppger att de ej ger elever förutsättningar att delta i den fria leken. Även här nämns yttre faktorer som bidragande orsak till att förhållningssätt ej tillämpas för att skapa förutsättningar till ett aktivt elevdeltagande. Utöver stora elevgrupper är personalens delade åsikter om hur man som pedagog förhåller sig till den fria leken en faktor som bidrar till pedagogisk passivitet.



Centralt för studien är vikten av pedagogiska interaktion och förhållningssätt för att tillgodose alla elevers behov i förhållande till den fria leken. 76,4 % anser att det är viktigt att som verksam pedagog på fritidshemmet anpassa sitt pedagogiska förhållningssätt utefter vad situationen kräver. Återigen påtalas det att pedagogiska förhållningstaganden påverkas av yttre faktorer såsom stora elevgrupper, personalbrist och elever som är i behov av extra anpassningar. 21,7 % anser att så länge leken pågår problemfritt är pedagogers förhållningssätt ej så viktigt att tänka på. Resterande 1,9 % har svarat att det är ganska oviktigt att som pedagog inom fritidshemmets verksamhet anpassa sitt pedagogiska förhållningssätt.

”Men inte så länge leken pågår.”

”Borde anpassa mig mer, men orkar inte!”

Den ständiga växelverkan mellan pedagogiskt ställningstagande och pedagogisk närvaro är för 8,8 % av deltagande pedagoger ganska oviktigt. I flertalet fall påpekas det att vuxennärvaro kan förstöra lekens syfte. En större andel, närmare bestämt 40,3 %, anser att den pedagogiska närvaron i den fria leken är mycket viktig.

“Vuxnas närvaro kan förstöra en pågående lek.”

“När jag är överflödig, då har jag lyckats med mitt uppdrag!”

8.8 Miljöns betydelse

Vidare har frågeställningen ifall miljön anses vara en påverkande faktor för att eleverna ska vilja eller kunna delta i den fria leken lyfts. 88,2 % anser att faktorer såsom lokaler och andra ytor begränsar elevernas förutsättningar till ett aktivt deltagande under den fria leken. Även den bristande tillgången på lekmaterial ses av verksamma pedagoger som ett hinder.

Frågan ifall det fanns någon miljö som pedagoger upplever skapar mer eller mindre förutsättningar för att de ska kunna närvara under den fria leken visar att 28,4 % anser att det

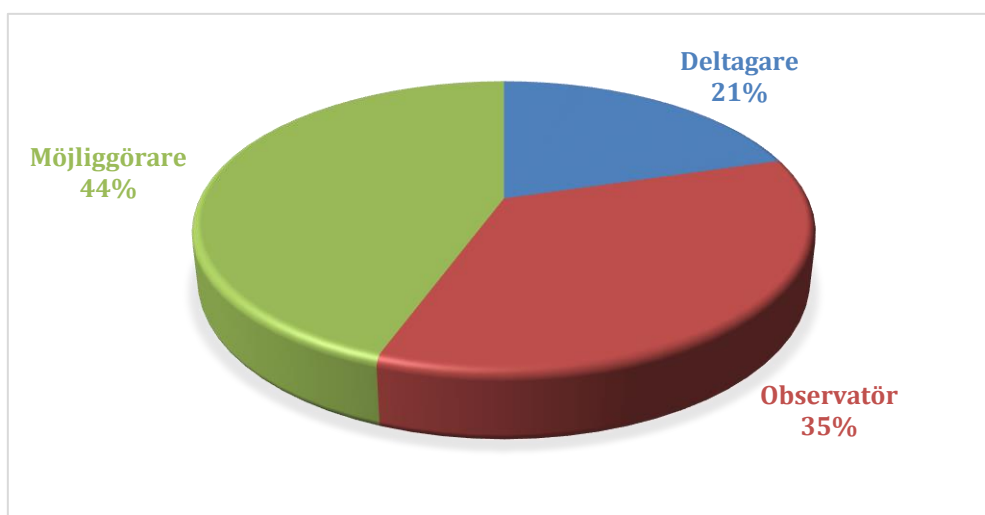
är lättare att närvara utomhus under den fria leken. Däremot påpekas det att utomhusmiljöns utspridda ytor begränsar möjligheten att hinna närvara under alla pågående leksituationer. 21,6 % påvisar begränsningar för pedagogisk närvaro i form av interaktion i den fria leken som bristande inomhus. Lokalernas begränsade utrymme skapar förvisso större möjligheter för pedagoger att skapa en överblick av situationen, men utrymmet för att den fria leken ska kunna pågå gränslöst begränsar. 24,7% anser att närvaron begränsas på grund av yttre faktorer såsom stora elevgrupper och personalbrist. Detta bidrar med att pedagoger inom verksamheten ej känner sig tillfredsställda med den närvaro de kan bidra med. Resterande 25,3 % av deltagarna i studien menar på att det ej finns någon miljö som varken begränsar eller ger större förutsättningar till att som pedagog närvara i den fria leken.

8.9 Deltagande

20,4 % av deltagarna omfattar de pedagoger som oftast deltar under den fria leken. Den pedagogiska närvaro som till största del tillämpas på fritidshemmet under den fria leken är den närvaro som omfattar att pedagoger observerar i kombination till att delta.

44,4 % anser att genom observation av en pågående lek skapas det förutsättningar att som pedagog delta som en *möjliggörare*. Begreppet är återkommande i enkätundersökningens data och kan tolkas genom att sammanställa deltagarnas förklaringar av begreppet. En möjliggörare är en pedagog som aktivt observerar den pågående leksituationen för att kunna urskilja moment där eleven behöver vägledning.

35,7% ser sig som observatörer under den fria leken där deras huvudsakliga roll är att observera leken. Ett begrepp som används av deltagarna i enkätundersökningen för att påtala hur deras passiva roll som observatör är övervakare. Övervakare syftar till att finnas till hands för att upprätthålla och se till så regler följs och att inga konflikter uppstår. *“Jag är där utan att det märks”* eller *“Jag finns i närheten men går inte in och stör”* är citat som verksamma pedagoger använder för att redogöra deras övervakande roll.



96,3 % svarar ja på frågan ifall den fria leken bidrar med förutsättningar för att elever ska utvecklas enligt de riktlinjer verksamheten förhåller sig till enligt läroplanen (Skolverket, 2011a, rev. 2019). Förmågor såsom nyfikenhet, kreativitet och samspel är några av de

förmågor som parallellt utvecklas till den fria leken. Även vilka förutsättningar den fria leken måste innehålla för att eleverna ska kunna utvecklas enligt läroplanen uppdrag (Skolverket, 2011a, rev. 2019).

“För att utvecklas enligt lgr11 måste man vara aktiv som pedagog och utmana så att eleverna får förutsättningar att utvecklas enligt läroplanen. Bara fri lek utan delaktiga pedagoger tillgodoser inte elevernas möjligheter!”

De 3,7 % som svarat nej på frågan kring den fria leken som en aktivitet som syftar till att elever utvecklar förmågor i enlighet med fritidshemmets läroplan betonar hur den fria leken måste få vara en tid där eleverna står utan krav att utveckla och lära något annat än att finna leklu

8.10 Sammanfattning

Sammanfattningsvis skildrar enkätundersökningens resultat verksamma pedagogers uppfattningar kring den fria lekens syfte samt vilken pedagogisk roll den medför. Synen på den fria leken som aktivitet utgår från två aspekter. Ur den ena aspekten lyfter verksamma pedagoger den fria leken som en tid där eleverna på egen hand ska ansvara för att sysselsätta sig. Elevers deltagande och val av sysselsättning ska inte heller påverkas av vuxnas intentioner. Den andra aspekten utgörs från de pedagoger som betonar den fria leken som ett tillfälle för pedagogisk observation för att få syn på potentiella utmaningstillfällen. Persson (2004) nämner hur den fria leken är ett tillfälle för den professionella pedagogen att finna en balans av interaktion och deltagande för att gynna eleven i utvecklingen.

Deltagarna lyfter hur den fria leken, genom olika faktorer, begränsar möjligheten att tillämpa pedagogisk interaktion och deltagande. Bidragande faktorer till minskad möjlighet är bland annat, lokaler, stora elevgrupper, personalbrist och elever som är i behov av särskilt stöd.

9. Slutdiskussion

I det här kapitlet kommer vi att diskutera studiens frågeställningar utifrån de resultat som observation- och enkätundersökningen bidragit med. Vi kommer att diskutera detta utifrån våra egna tankar men också med stöd av studiens teoretiska utgångspunkter.

9.1 Vad är fri lek?

Under studien har vi uppmärksammat både genom enkäter, observationer och forskning att den fria leken är ett svårdefinierat begrepp. Trots sin otydlighet påvisas det i både observation- och enkätresultaten att den fria leken får stort utrymme i fritidshemmets verksamhet. Deltagarna i enkätundersökningen betonar den fria leken som en tid där eleverna själva väljer vad de vill göra, så länge den fria leken pågår utan konflikter. Med stöd från Rousseaus teorier där barns lek ska vara fri, impulsiv och glädjefylld har vi, främst under observationerna, sett hur den fria leken vid flertalet tillfällen varit fri från pedagogisk interaktion (Ellneby, 2019, s.32).

Vi har kunnat urskilja fri lek, men i några fall ser det ut som det glädjefyllda faller bort. Alexander som visade svårigheter att delta i den fria lekens sociala sammanhang, skulle på egen hand finna glädjefylld meningsfullhet. Dahl (2017) lyfter hur ett socialt samspel ofta sker under barns egna aktiviteter. Det sociala samspelet skapar också utrymme för att praktikgemenskaper ska formos.

För att en praktikgemenskap ska bildas måste man som individ delta i ett sammanhang. Tullgren (2004) betonar rationaliserad styrning som syftar till hur man som pedagog styr individen inom specifika riktlinjer i form av vägledning (Tullgren, 2004). Alexander som inte deltog i något specifikt socialt sammanhang hade med rationaliserad styrning från pedagogerna, i sina försök att ingå i ett socialt sammanhang, kunnat få hjälp att justera sina handlingar.

Att den fria leken får stort utrymme visar sig också under observationen. Vygotskijs teorier kring hur lek skapar tillfälle för barn att kreativt bearbeta och testa intryck kan vävas samman med Pramling Samuelsson och Johanssons redogörelse av explorativt samspel. Det explorativa samspelet syftar till att individen styr på egen hand, genom egna beslut och vad som är meningsskapande. Leken är ett tillfälle där eleverna får möjlighet att utveckla kommunikativ kompetens som är grundläggande för barns lärandeförmåga (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s.19).

10.2 Pedagogisk interaktion

Vi upplever under observationen att den fria leken tolkas olika av pedagoger på de två avdelningarna. På avdelning Röd upplever vi att eleverna förväntas att ta eget ansvar och hantera lekens situationer självständigt medan elever på avdelning Grön stöttades av pedagogerna under den fria leken. Vår tolkning av att eleverna får olika mycket vägledning av pedagogerna på avdelningarna, grundar sig i att vi ser till pedagogernas interaktion under den fria leken. Detta uppmärksammas inte bara under observationen utan också i enkätundersökningen där det framgår att pedagoger uppfattar och tolkar sin roll olika under den fria leken.

Under observationen uppmärksammades ett par elever från avdelning Röd som under den fria leken använde tiden till att gå runt ensamma på skolgården och titta på de andra barnen som lekte. Genom att studera elevsituationen noterades det att ingen av de pedagoger som arbetar på avdelning Röd uppmärksammade dessa elever. Ahlberg (2001) nämner en viktig arbetsuppgift som pedagoger inom verksamheten står inför. Arbetsuppgiften syftar till att utforma undervisningen för att kunna skapa meningsfullhet (Ahlberg, 2001, s.10). Piagets teori kring lek lyfter hur barn vid sju års ålder träder in i den så kallade regelleken. När man ser hur lek formas utifrån denna teori är det av vikt att etablera en miljö för eleverna som skapar förutsättningar att bli inspirerad till lek (Ellneby, 2019).

Den fria leken skapar flertalet möjligheter att ingå i sociala sammanhang och utveckla sociala förmågor. För att aktiviteten ska kännas meningsfull krävs det att pedagogerna aktivt bidrar med att skapa förutsättningar till detta. Under observationen kunde vi se skillnader mellan de två avdelningarna och hur pedagogerna deltog och interagerade under den fria leken. Dewey (1998) lyfter i relation till sin aktivitetspedagogik begreppet *learning by doing* som syftar till att man som individ lär sig i samspel med andra och sin omvärld (Dewey, 1998, s.15). Dewey (1998) betonar också att det krävs att man är en aktiv deltagare i detta sammanhang för att lära och utvecklas (Dewey, 1998, s.15). För att kunna vara en aktiv deltagare av dessa sammanhang måste man som individ ges förutsättningar till att kunna delta. För de elever som har svårt att förhålla sig till det sociala sammanhang den fria leken utgör på fritidshemmet blir pedagogisk interaktion och deltagande betydelsefullt för dem.

10.3 Pedagogiska förhållningssätt och didaktiska positioner

Pedagogernas roll under den fria leken formar pedagogiska förhållningssätt. Vi valde att använda Kanes (2017) didaktiska positioner för att redogöra för vilken position pedagogerna tillämpade. Positionerna formas i förhållande till det deltagande och interaktion som pedagoger tillämpar under den rådande situationen.

Vi blickar tillbaka på situationen där Alexander fångade vår uppmärksamhet. Alexander är, som uppmärksammats, en individ som på flera sätt förmedlar att han har svårt att hantera de kulturella redskap han möter under den fria leken (se s.25). Inom det sociokulturella perspektivet betonar man begreppet *appropriering* som syftar till hur individen förstår och lär genom kulturella redskap. Alexander ingick inte i ett givet socialt sammanhang vilket skapade en utmaning för att ansluta sig till en pågående leksituation. Hans systematiska strategi att ansluta sig till en pågående lek skapade ett upprepande mönster. Han medierar sin omgivning, men utan vägledning eller stöd sker det inget lärande och därmed ingen *appropriering*.

Johannesen och Sandvik (2009) belyser hur pedagogisk interaktion och delaktighet i barns lärande även utmanar den verksamma pedagogen i sitt ställningstagande (Johannesen & Sandvik, 2009, s.36). För att belysa vikten av den pedagogiska interaktionen i relation till denna situation tar vi fasta på det relationella och kategoriska synsättet (Jakobsson & Nilsson, 2019, s.33). När man som pedagog förhåller sig till det kategoriska synsättet ser man individen i den problematiska situationen som bärare av problemet. Pedagogerna som uppehåller sig runt Alexander tillrättavisar och uppmanar honom till att hitta på något annat med resultatet att en liknande situation uppstår några minuter senare.

Då mönstret kring Alexander upprepas flertalet gånger hade situationen kanske sett annorlunda ut ifall pedagogerna tillämpat ett relationellt synsätt. Utifrån det relationella synsättet ser man som pedagog till situationen och analyserar vad som orsakar att han gång efter gång hamnar i dessa situationer. Ansvar landar då inte på eleven utan på arbetslaget (Jakobsson & Nilsson, 2019, s.34). Detta i sin tur leder till att det ställs krav på pedagogerna att engagera och intressera sig för den pågående aktiviteten. Genom att se till vilket moment man som pedagog behöver förse eleven med *scaffolding* skapas det förutsättningar för eleven att så småningom klara av situationen på egen hand (Säljö, 2014, s.123).

Resultatet av Alexanders handlingar skapade en reaktion, inte bara från pojkarna utan också från pedagogen Ella som iakttagit situationen. Trageton (1996) lyfter det faktum att för att kunna stärka eleven under en inlärningsprocess måste det finnas en aktiv dialog. Dialog i detta sammanhang kan omfatta att som pedagog samtala med eleven för att skapa en förståelse eller observera situationen för att träda in i lekens process när det finns behov av vägledning (Trageton, 1996, s.128). Ella tillrättavisar Alexanders beteende genom att ropa till honom på avstånd att han ska låta pojkarna få leka ifred och hitta på något annat att göra. Trageton (1996) talar för hur vuxnas inställning till aktivitet är av stor vikt, både hur den vuxne agerar samt hur de uttalar sig (Trageton, 1996, s.128). Kane (2017) lyfter fyra didaktiska positioner och en av dem är den kaotiska positionen. Utmärkande för den kaotiska positionen är att den pedagogiska rollen syftar till att upprätta lekens regler så det följs (Kane, 2017, s. 174).

På avdelning Grön tillämpas för de mesta den processororienterade positionen men de förhåller sig också till mognadspositionen (Kane, 2017, s. 172). De två positionerna påminner om varandra men inom den processororienterade positionen tillämpar pedagogerna mer interaktion och deltagande för att stödja eleverna men utan att påverka resultatet. Om man som pedagog förhåller sig till mognadspositionen öppnar man upp för en aktivitet men överläter processen till eleverna (Kane, 2017, s.172). På avdelning Grön påvisas detta genom att pedagogerna stödjer de pågående processerna i form av att delta en stund för att sedan dra sig ur. Elever som har en idé om aktivitet förses med material som behövs för att genomföra tänkt aktivitet (Kane, 2017, s.172).

10.4 Pedagogiskt deltagande

Johansson och Pramling Samuelsson (2007) nämner *temporär dynamik* för att betona hur leken är en aktivitet där man som pedagog med fördel kan ta vara på barnens egna initiativ och lustfyllda meningsskapande. Detta görs genom att utmana eleven under den situation som råder (2007, s.90). Vi har tidigare i diskussionen lyft att vi uppmärksammat skillnader mellan de två avdelningarna. Skillnaderna har påvisats genom den temporära dynamiken samt pedagogisk närvaro. Främst har vi sett att den temporära dynamikens ansvar inte enbart bärs av pedagoger då elever på den ena avdelningen till stor del ansvarar för att den fria leken ska upplevas som meningsfull. Med stöd från den sociala lärandeteorin som lyfter hur barn skapar ett meningsfullt lärande genom imitation och inre motivation kan vi genom att se tillbaka på avdelning Grön se betydelsen av pedagogernas deltagande och hur deras interaktion påverkar elevernas deltagande. Pihlgren (2015) nämner hur den inre motivationen hos en individ drivs av en nyfikenhet och ett intresse (Pihlgren, 2015, s.72).

Johansson & Pramling Samuelsson (2007) nämner hur man som pedagog genom att medvetet reflektera och överväga metod kan bidra med att gynna eleven utifrån ett meningsfullt syfte att lära (Johansson & Pramling Samuelsson, 2007, s.90). Både observationerna och enkätundersökningen påtalar att det råder delade åsikter hur interaktion och deltagande ska användas under den fria leken. För en del pedagoger ses den fria leken som en tid där eleverna själva ska styra över aktiviteten opåverkad av vuxna. Under observationerna kunde vi relatera till Bredmar (2017) och hur begreppet arbetsglädje tillämpas ur en emotionell aspekt (Bredmar, 2017, s.261). Bredmar (2017) nämner hur pedagogisk närvaro grundar sig på arbetsglädje vilket också kan bidra med ett ökat pedagogiskt engagemang (Bredmar, 2017, s.261). Det pedagogiska engagemanget har varierar på de två avdelningarna och på den ena avdelningen upplever vi att engagemanget syftade till att observera, delta och interagera med eleverna. Detta visades genom att de närvarade nära elevernas pågående lek. På den andra avdelningen upplevde vi att det pedagogiska engagemanget inte visades lika tydligt. Vi har sett att ett pedagogiskt engagemang inte behöver syfta till att man som pedagog hela tiden uppehåller sig i leken, men att den pedagogiska närvaron har en betydande roll.

Övervakare är ett begrepp som är återkommande bland deltagarna i enkätundersökningen och uppfattningen av begreppet är att pedagogernas förhållningssätt syftar till att observera leken och enbart träda in ifall lekregler ej upprätthålls. Den fria lekens dolda lärtillfällen tas inte tillvara på då det pedagogiska förhållningssättet som tillämpas enbart sker i syfte att upprätthålla lekens regler. Att som pedagog tillämpa ett passivt förhållningssätt under den fria leken behöver inte vara en handling som är negativ, ifall det finns ett pedagogiskt medvetande till varför man intar den positionen. Nottingham (2013) lyfter begreppet utmaning där man betonar hur pedagogens roll är att hjälpa eleven att övervinna svårigheter den möter (Nottingham, 2013, s.18). Persson (2004) nämner hur den fria leken är ett tillfälle för den professionella pedagogen att finna en balans av interaktion och deltagande för att gynna eleven i deras utveckling. Denna balans har under observationen visat sig ha betydelse för hur elever deltar i den fria leken. Nottingham (2013) ställer begreppet utmaning i relation till Lev Vygotskijs proximalzonssteorin där utvecklingsprocessen står centralt. Enligt Vygotskij har barnets potentiella förmågor större betydelse än de förmågor barnet redan besitter för att utvecklingen ska fortgå (Nottingham, 2013, s.69). En pedagog som enbart förhåller sig passivt och träder in i leken för att upprätthålla lekens regler skapar inte tillfällen att utveckla potentiella förmågor. Syftet med tillrättvisningen grundas inte ur ett pedagogiskt övervägande där tillfälle att utmana eleven ur ett lärandeperspektiv är av vikt.

En av respondenterna påtalade hur viktig den fria leken är men att man som pedagog inte kan frångå den helt utan hela tiden ha en inblick i processen för att kunna stötta upp där det behövs. Detta kan styrkas genom att ta fasta på hur Johannesen och Sandvik (2009) nämner att man som pedagog behöver våga släppa kontrollen för att kunna urskilja ny lärdom från den enskilde individen. Om man tillämpar denna form av förhållningssätt är det viktigt att behålla det pedagogiska ansvaret (Johannesen & Sandvik, 2009, s.55).

10.5 Sammanfattning

Sammanfattningsvis har vi uppmärksammat att den pedagogiska interaktionen i förhållande till den fria leken skiljer sig mellan verksamma pedagoger. De förhållningssätt som tillämpas inom verksamheten varierar mellan kaotisk position, processorienterad position och mognadsposition (Kane, 2017, s.172).

Det framkommer också att verksamma pedagoger gärna ser sig som möjliggörare under den fria leken för att skapa förutsättningar för att alla elever ska delta. Varför interaktion och deltagande kan skilja sig mellan pedagoger inom verksamheten kan bero på hur läroplanen och fritidshemmets uppdrag tolkas. I läroplanen för fritidshemmet lyfter man inte den fria leken som en del av fritidshemmets verksamhet, trots att den får stort utrymme.

Resultat från enkätundersökningen och observationerna visar att pedagogisk interaktion och deltagande är en faktor som påverkar elevernas deltagande under den fria leken. Det har framförallt uppmärksamrats i de situationer under observationen där vi sett elever som haft svårt att förhålla sig till den fria leken. Persson (2006) nämner hur Pramling Samuelsson och Johansson lyfter leken som ett tillfälle för eleven att delta i explorativa samspel där de skapar förutsättningar för eleven att själv välja vad som är meningsskapande (Persson, 2006, s.62). Vidare nämns hur barnens lustfyllda lek kan begränsas utefter vilka ambitioner och inställningar pedagoger har i förhållande till lek och lärande (Persson, 2006, s.62). Det är därför viktigt att betona hur studiens resultat visar att pedagogisk interaktion och deltagande är viktig för barns deltagande under den fria leken. Interaktionen visas vara betydande framförallt för de elever som inte har förmågan att själva ingå i ett socialt sammanhang.

Vi hade velat forska vidare kring pedagogisk interaktion under den fria leken på fritidshemmet. Det finns relativt lite forskning kring hur pedagogers förhållningssätt i relation till den fria leken på fritidshemmet påverkar eleverna. För att få en djupare inblick i forskningsfältet hade det varit intressant att observera fler fritidshem. Då vi under studien lagt märke till att flertalet pedagoger inom fritidshemmets verksamhet saknar en pedagogisk utbildning hade det varit spännande att fokusera på ifall detta påverkar interaktion, deltagande och förhållningssätt hos pedagogerna. Kanske är det så att pedagoger utan utbildning saknar den kunskap kring hur interaktion och deltagande formar viktiga pedagogiska förhållningssätt.

Referenslista

Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*.
Lund; Studentlitteratur

Andréasson, A. & Allard, B. (2015). *Lärande lek i förskoleklass*.
Stockholm: Lärarförlaget.

Björklund, C. & Palmér, H. (2019). *I mötet mellan lekens frihet och undervisningens målorientering i förskolan. Forskning om undervisning och lärande*. (7:1, 64-85).
Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lnu:diva-81349>

Bjørndal, C.R.P. (2018). *Det värderande ögat: observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. (Andra upplagan).
Stockholm: Liber.

Bredmar, Anna-Carin. (2017). *Emotionell närvaro i pedagogiskt arbete: En filosofisk analys med fokus på det mellanmännsliga mötets betydelse. Pedagogisk Forskning i Sverige årg 22 nr 3-4 2017 issn 1401-6788*.
Hämtad från: <https://open.lnu.se/index.php/PFS/article/view/1453/1297>.

Dahl, M. (2011). *Barns sociala liv på fritidshemmet. En studie om praktikgemenskaper och alliansbildning i egenstyrda aktiviteter*.
Hämtad från:
https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25560/1/gupea_2077_25560_1.pdf

Dahl, M. (2017). Barns olika gemenskaper på fritidshemmet. I. Rohlin, M. (Red.), *Teori som praktik i fritidshemmet*, (s. 33-46).
Malmö: Gleerups utbildning AB

Dewey, J. (1998). *Individ, skola och samhälle*. (3. utg.)
Stockholm; Natur & kultur

Ejlertsson, G. (2019). *Enkäten i praktiken: en handbok i enkätmetodik*. (Fjärde upplagan).
Lund: Studentlitteratur.

Ellneby, Y. (2019). *Den livsviktiga leken*. (Första upplagans första tryckning).
Stockholm: Natur & Kultur.

Hejlskov Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. (1. utg.)
Stockholm: Natur & Kultur.

- Hägglund, K. (1989). *Lekteorier*.
Arlöv; Esselte Studium AB
- Jakobsson, I.-L. & Nilsson, I. (2019). *Specialpedagogik och funktionshinder*.
Stockholm: Natur och Kultur.
- Jensen, M. & Harvard, Å. (red.) (2009). *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*.
Lund; Studentlitteratur AB
- Jensen, M. (2009). *Leka för att lära. Utveckling, kognition och kultur*.
Lund; Studentlitteratur AB
- Jensen, M. (2015). Motivation och lärande. I U. Pihlgren, A.S (Red.), *Fritidshemmet och skolan - det gemensamma uppdraget*, (s. 69-100).
Lund: Studentlitteratur AB.
- Johannesen, N & Sandvik, N. (2009). *Små barns delaktighet och inflytande – några perspektiv*.
Stockholm; Liber AB
- Johansson, E & Pramling Samuelsson, I (2007). *Att lära är nästan som att leka - Lek och lärande i förskola och skola*.
Stockholm; Författarna och Liber AB
- Kane, E. (2011). Den livsviktiga leken. I. Pihlgren, A.S (Red.), *Fritidshemmet*,
(s. 221-243).
Lund: Studentlitteratur AB.
- Kane, E. (2017). Att ge leken utrymme. I. Pihlgren, A.S (Red.), *Fritidshemmets didaktik*,
(s. 167-180).
Stockholm: Natur & kultur.
- Olofsson, B. (2017). *Den fria lekens pedagogik: teori och praktik om fantasileken*.
Stockholm; Liber AB
- Lalander, P. (2015). Observationer och etnografi. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.),
Handbok i kvalitativa metoder (s. 93-113).
Stockholm: Liber.

- Lillemyr, O.F (2002) *Lek - upplevelse - lärande i förskola och skola*.
Stockholm; Liber AB
- Nottingham, J. (2013.) *Utmanande undervisning i klassrummet*.
Stockholm; Natur & kultur
- Olofsson, B. (2017). *Den fria lekens pedagogik: teori och praktik om fantasileken*.
(Första upplagan).
Stockholm: Liber.
- Persson, C. (2006). *Nya former för lärande leken som ett redskap i lärandet i miljö i grundskolans tidigare årskurser*. *NorDiNa*. (2:1, 60-73). Hämtad från:
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hkr:diva-6189>
- Pihlgren, A.S. (2011). Inledning och presentation. I Pihlgren, A.S (Red.), *Fritidshemmet*,
(s. 221-243).
Lund: Studentlitteratur AB.
- Pramling Samuelsson, I & Sheridan, S (2016). *Lärandets grogrund*.
Lund; Studentlitteratur
- ABSkolverket. (2011a, reviderad 2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklass och fritidshemmet*. Ödeshög: DanagårdLitho
- Rennstam, J & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne & P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 220-236).
Stockholm: Liber.
- Skolverket (2011b). *Fritidshemmet [Elektronisk resurs] : en samtalsguide om uppdrag, kvalitet och utveckling*.
Stockholm: Skolverket.
- Szczepanski, A. & Dahlgren, L.O. (2011). *Lärares uppfattningar av lärande och undervisning utomhus*. *Didaktisk Tidskrift*. (20:1, 21-48). Hämtad från:
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:liu:diva-20489>
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. (3. uppl.)
Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2017). Den lärande människan. I U. P Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*, (s. 203-264).
Stockholm: Natur & kultur.
- Trageton, A (1996) *Lek med material. Konstruktionslek och barns utveckling*.
Stockholm; Liber AB

Tullgren. C. (2004) *Den välreglerade friheten: Att konstruera det lekande barnet*.
Hämtad från: [https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/den-valreglerade-friheten-att-konstruera-det-lekande-barnet\(c4a6a84a-ad25-45e6-bae9-77574556e842\).html](https://portal.research.lu.se/portal/sv/publications/den-valreglerade-friheten-att-konstruera-det-lekande-barnet(c4a6a84a-ad25-45e6-bae9-77574556e842).html)

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad från:
<http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
Stockholm: Vetenskapsråd.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*.
Hämtad från:
https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/God-forskningssed_VR_2017.pdf
Stockholm: Vetenskapsråd

Bilaga 1 Informerat samtycke

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

Vi är studenter som utbildar oss till lärare i fritidshem vid Göteborgs universitet. Vi skall nu skriva vårt examensarbete som motsvarar 10 veckors heltidsstudier och skall vara klart 10 november 2020. Examensarbetets syfte är att fördjupa oss i pedagogers förhållningssätt inom den fria leken. De viktigaste frågorna vi behöver få svar på är hur olika pedagogiska förhållningssätt tillämpas i den fria leken, samt hur begreppet *fri lek* tolkas av verksamma pedagoger.

För att kunna besvara dessa frågor behöver vi samla in material genom att observera elever som vistas på fritidshemmet under den fria leken. Genom att observera eleverna i denna miljö möjliggör det för oss att studera pedagogers interaktioner inom den fria leken.

På ert fritidshem kommer undersökningen att genomföras under perioden 21/9-9/10.

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

Vad vi behöver från er är att ni som barnets vårdnadshavare skriver under detta brev och så snart som möjligt skickar det med barnet tillbaka fritidshemmet så att ansvarig lärare kan samla in svaret vid tillfälle. Vi behöver samla in svaren **senast 16 september!** Det som är viktigt är att vi behöver samtliga vårdnadshavares medgivande, om man ej har enskild vårdnad om eleven. Sätt således ett kryss i rutan nedan om ni ger ert tillstånd att ditt/ert barn får medverka. Vi behöver även elevens egna tillåtelse för att delta i undersökningen.

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

Barnets namn: Datum

.....

Underskrift vårdnadshavare 1

Underskrift vårdnadshavare 2

Som elev **ger jag tillstånd** att delta i undersökningen

Barnets namn: Datum

.....

Underskrift elev

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

Med vänliga hälsningar

Rebecca Rydell

Emma Guldbrand

gusrydelre@student.gu.se

gusguldem@student.gu.se

Handledare för undersökningen är: Kristina Thorshag e-mail: kristina.thorshag@gu.se

Kursansvariga lärare: Viveka Torell (Grundlärarprogrammet, inriktning fritidshem) e-mail: viveka.torell@gu.se

Bilaga 2: Enkätundersökning

Fråga 1

På fritidshemmet där jag arbetar är eleverna:

- 6-7 år
- 8-9 år
- 10-12 år

Fråga 2

Min befattning på fritidshemmet är:

- lärare i fritidshem
- fritidsledare
- elevassistent
- annan befattning: _____

Fråga 3

Fri lek på fritidshemmet för mig är när eleverna:

Fråga 4

I vilken uträkning ges det utrymme för den fria leken i verksamheten?

- ofta
- ibland
- mer sällan
- aldrig

Fråga 5

Skapar du och ditt arbetslag förutsättningar för eleverna att delta i den fria leken?

- ja
- nej

Fråga 6

Ser du att miljön (etc. material, inomhus, utomhus) påverkar deltagandet i den fria leken hos eleverna?

- ja
- nej

Fråga 7

Hur viktigt är det för dig att du anpassar ditt pedagogiska förhållningssätt för att tillgodose elevernas behov i den fria leken?

- oviktigt
- ganska oviktigt
- ganska viktigt
- mycket viktigt

Fråga 8

Hur relevant är det för dig som pedagog att närvara i den fria leken?

- oviktigt
 - ganska oviktigt
 - ganska viktigt
 - mycket viktigt
-
-
-

Fråga 9

Finns det någon miljö du anser skapar större eller mindre förutsättningar för dig som pedagog att närvara i den fria leken?

Fråga 10

Vilken form av närvaro tillämpar du oftast under den fria leken?

Fråga 11

Bidrar den fria leken till att elever utvecklas enligt de riktlinjer verksamheten förhåller sig till enligt läroplanen?

- ja
- nej

Om ja, vad:

Länk till enkät: <https://forms.gle/taPmS6B2vbvSom5X7>

Bilaga 3: Observationsschema

Avdelning och miljö	Situation	Vad gör pedagogerna?	Pedagogisk närvaro, interaktion och deltagande
Datum: 23/9, tillfälle 1			
<p>Skolgård</p> <p>Avdelning Röd</p>	<p>Elev: Grupp på 5-6 elever målade ute vid en bänk.</p> <p>Elev: Alexander Kontaktsökande, upprepande tillfällen att försöka delta i lek, ansluter sig genom att kasta sig in. Andra elever verkar uppleva att han förstör, Saknar han förmåga att delta i ett socialt sammanhang?</p> <p>Elev: Noah Går omkring ensam, deltar inte i någon lek, klättrade en kort stund med Alexander på klätterväggen.</p> <p>Noah fördrev tiden genom att cirkulera runt på skolgården och observera barn, pedagoger och oss observatörer.</p> <p>Övriga elever leker.</p>	<p>Pedagoger: Ella, Gunilla, Sophie & Therese</p> <p>Står tillsammans vid bänken som elever som ritat befinner sig och pratar med varandra.</p>	<p>Pedagoger: Ella, Gunilla, Sophie & Therese</p> <p>Pedagogerna uppehåller sig vid bänken där ett par elever målar. Tittar stundvis mot Alexander.</p> <p>Ser Alexander, E tillrättavisar honom när andra elever uppmärksammar att "han stör" eller "förstör".</p> <p>Konsekvenser: Ett upprepat mönster som på liknande sätt upprepas. A tillrättavisas ytterligare ett par tillfällen.</p> <p>T går runt mellan de elever som leker på gården. Resterande verkar inte se till hur E och N har svårt att sysselsätta sig, kunskap eller engagemang?</p> <p>Tog lång tid för de flesta elever att hitta något att sysselsätta sig med, ca 1h.</p>

<p>Skolgård Avdelning Grön</p>	<p>Elever: Några spelade basket + 3st</p> <p>Elever: Några elever ville dansa.</p> <p>Elever: William & Julia</p>	<p>Pedagoger: Ingmar & Björn</p>	<p>Pedagoger: Ingmar & Björn</p> <p>Björn: deltog och ytterligare 3 elever anslöt sig till matchen. B drog sig ur.</p> <p>Elever verka vilja B skulle delta, försökte få med han i leken igen. Upplevdes att barnen känner en meningsfullhet när pedagogerna medverkar i deras aktiviteter.</p> <p>Lyssnar till önskemål att ta fram stereo för att kunna dansa.</p> <p>Ingvar: Närvarade nära pågående aktiviteter. Satt på en bänk med två elever och samtalande och studera basketmatchen.</p>
<p>Datum: 29/9, tillfälle 2</p>			
<p>Skolgård Avdelning Röd</p>	<p>Elever: Elever från åk 1 ansluter sig till fritids.</p> <p>Klättrade, gungade, rollek, regellekar.</p> <p>Konflikter uppstår och istället för att förmedla detta till pedagogerna på fritids, tar barnen kontakt med deras klassföreståndare.</p>	<p>Pedagoger: Ella, Sofie, Gunilla kommer ut strax efter pedagogerna.</p>	<p>Pedagogerna finns ute på gården när eleverna slutat skolan. Fritidstiden börjar direkt med fri lek (eleverna går direkt ut på gården och leker tills det är mellanmål 30 min senare).</p> <p>Mottagandet av eleverna (exempelvis pricka av barnen, ”ser” att de kommer). Eleverna förväntas att sätta igång med sin fria lek.</p> <p>Konflikten är obemärkt av pedagogerna.</p>

<p>Fritidslokal Avdelning Grön</p>	<p>Elever: Pysslar, spelar spel, ritat (alla i samma del av lokalen).</p> <p>Eleverna får välja valfri aktivitet under den fria leken. Eleverna vet vad de vill göra, alla gör någonting.</p>	<p>Pedagoger: Ingmar & Björn</p>	<p>Pedagogerna spelar spel och hanterar samtal med föräldrar. ”Ser” eleverna trots att det verkar upptagna, ex genom att ha en dialog med eleverna och återkoppling på vad de gör.</p>
<p>Datum: 6/10, tillfälle 3</p>			
<p>Fritidslokal Avdelning Röd</p>	<p>Elever: Anna, Evelina, Hampus. leker frisör</p> <p>Hör hur A & E försöker vägleda H genom leken. Ber pedagoger om hjälp.</p> <p>Elev: Oskar, lekte med magneter.</p> <p>Elev: Några elever vid ett bord strax bredvid Oskar.</p>	<p>Pedagoger: Ella & Sofie</p>	<p>Eleverna befinner sig i ett rum som angränsar till stora lokalen.</p> <p>När eleverna ber om hjälp, korrigerar de på avstånd. Förklarar hastigt hur man leker och ber tjejnerna fortsätta hjälpa Hampus.</p> <p>En observatör deltog för att vägleda Hampus. Upplevde att detta bidrog med att leken flöt på.</p> <p>Observatör samtala med Oskar. Andra elever som ritat rikta uppmärksamheten mot samtalet – slutade med att Oskar & observatör tog bort magneterna från tavlan och lekte hänga gubben istället, fler elever från målarbordet anslöt sig.</p> <p>Inte vana att vuxna deltar eller intresserar sig i deras lek?</p>

Fritidslokal Avdelning Grön	Elever: Fri lek; pärla, rita, spel, läste, några kvar ute.	Pedagog: Therese (Björn & Ingvar ute)	Pedagog satt tillsammans med elevgruppen, deltog genom att också göra armband av pärlor. Samtalade och hjälpte elever med att stryka pärlplattor och knyta armband.
Datum: 6/10, tillfälle 4			
fritidslokal Avdelning Grön	Elever: Fri lek; pärla, rita, spel, läste, Xbox Elev: Gemensamt för alla, samling inkl. massage.	Pedagoger: Therese, Björn, Ingvar, Arne	Pedagoger uppehåller sig bland eleverna. Deltog i ex. Xbox. Samling i en cirkel, kompisens rygg framför som ett massagetåg. Arne höll i samlingsaktiviteten, urskiljer ej någon förtydligande i frågan varför denna aktivitet plötsligt dök upp under den fria leken. Avbröts en fungerande fri lek? Elever som ej kunde förhålla sig som pedagogen önskade att de skulle göra under denna aktivitet fick lämna "samlingen" och gå till Björn på andra sidan lokalen. Varför?