

Att inte leka krig

En vetenskaplig essä om den värdegrundsmotiverade regleringen av barns lek i förskolan

Av: Niklas Törnsten

Handledare: Jonna Hjertström Lappalainen
Södertörns högskola
Förskollärovetenskap med interkulturell profil, erfarenhetsbaserad
Självständigt arbete 15 hp
Höstterminen 2016



Title: To not play war: a scientific essay on the ethically motivated regulation of children's play in preschool.

Author: Niklas Törnsten

Mentor: Jonna Hjertström Lappalainen

Term: Fall 2016

Abstract

In this scientific essay I problematize the norm of "the good play", how practitioners in the preschool tend to evaluate and regulate children's play based on ethically challenging elements, such as war, violence and gender-stereotyped roles. With the scientific design of the essay my own experiences and thoughts will meet with research and theory from other practitioners, researchers and writers in this reflecting text. My starting point is in a self-perceived dilemma, as presented in the introduction, where a preschool's regulation of the play and the teachers' interpretation of the curriculum resulted in a strict prohibition on war play, a ban I did not manage to sustain. Initially, the problem turns out to be in the learning perspective on the play and the established perception of boys' play in general. In the reflection that follows I seek both to create an understanding of the teaching staff's actions, how it came about that the regulatory ban was proposed and what inspired the consensus, and also a deeper knowledge of what prevented me from upholding the decision and thus the norm.

Keywords: preschool, regulation, learning, play, war play, gender stereotypes, values, norms

Titel: Att inte leka krig: en vetenskaplig essä om den värdegrundsmotiverade regleringen av barns lek i förskolan.

Författare: Niklas Törnsten

Handledare: Jonna Hjertström Lappalainen

Termin: Höst 2016

Sammanfattning

I denna vetenskapliga essä problematiseras normen om ”den goda leken”, hur verksamma i förskolan tenderar att värdera och reglera barns lek utifrån etiskt utmanande element, så som krig, våld och könsstereotypa roller. I och med den vetenskapliga essäns utformning möts i denna reflekterande text mina egna erfarenheter och tankar med forskning och teori från andra praktiker, forskare och författare. Min utgångspunkt ligger i ett självupplevt dilemma, vilket presenteras i inledningen, där en förskolas reglering av leken och pedagogernas tolkning av läroplanen resulterade i ett strängt förbud mot krigslek, ett förbud jag själv inte klarade av att upprätthålla. Problematiken visar sig redan inledande ligga i lärandeperspektivet på lek och den allmänna synen på den generella pojkleken. I reflektionen som sedan följer söker jag dels skapa förståelse för kollegiets agerande, hur det kom sig att det reglerande förbudet föreslogs och vad enigheten kom sig av, dels också en djupare kunskap i vad som hindrade mig från att upprätthålla beslutet och därmed normen.

Nyckelord: förskola, reglering, lärande, lek, krigslek, könsstereotyper, värdegrund, normer

Innehållsförteckning

ABSTRACT	2
SAMMANFATTNING.....	3
DILEMMA: KRIGSLEKEN.....	5
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR	8
METOD OCH ETISKA ÖVERVÄGNINGAR.....	9
METOD	9
ETISKA ÖVERVÄGANDEN	10
REFLEKTION	11
ATT VÄRNA OM VÄRDEGRUNDEN	11
<i>Förskolan i relation till värdegrunden.....</i>	<i>11</i>
<i>Värdegrunden i och förskolans spegling av omvärlden</i>	<i>12</i>
DET LÄRANDE LEKANDE BARNET	15
<i>Lärandeperspektivet på lek.....</i>	<i>15</i>
<i>Kritik mot "det lekande lärande barnet"</i>	<i>16</i>
DEN ETISKT MOTIVERADE REGLERINGEN	18
<i>Den skadliga leken</i>	<i>18</i>
<i>Regleringens motsatta effekt</i>	<i>19</i>
<i>Den osynliga regleringsnormen</i>	<i>20</i>
<i>Uppmärksammandet av normer</i>	<i>22</i>
<i>Den självreglerande leken</i>	<i>22</i>
BARNNS REPRODUKTION AV KÖNSSTEREOTYPER I LEKEN	25
<i>Stereotypa element i leken</i>	<i>25</i>
<i>Pojkleken och den agensgivande exkluderingen</i>	<i>27</i>
DE BAKOMLIGGANDE NORMERNA.....	29
SAMMANFATTANDE ANALYS OCH SLUTSATSER.....	31
LITTERATUR/KÄLLFÖRTECKNING	35

Dilemma: Krigsleken

Det är förmiddag på förskolan Kosmos utanför Stockholm och jag sitter på huk och betraktar två barn, drygt fem år gamla. De har, som vanligt, sökt sig upp i dungen, där den annars mer tillrättalagda och öppna gården övergår i den vildare skogen utanför staketet. Här växer gräset något högre, här finns stora stenar och det mer kuperade landskapet och granarna med sina låga grenar gör sikten något sämre, litet mindre fri. En perfekt plats om du vill vara ifred.

De båda barnen, Simon och Anders, har här konstruerat en koja med hjälp av röda plastkonor, hopbundna hopprep och ett bandymål. På ena sidan sitter Simon på en stubbe med en bandyklubba i ett gevärsgrepp.

"Jag sköt dig nu, så du var död!" ropar han och sänker sin bandyklubba.

"Ja, men du visste inte att jag levde sen." Anders, som sitter på knä en bit ifrån biter sig i läppen och viftar lojt med sitt låtsasvapen. Simon tar nytt grepp om bandyklubban:

"Okej, men du dog i alla fall sen igen, för jag sköt dig i hjärtat."

Anders ser besvärad ut men nickar. "Jaa, och sen, sen kom jag tillbaka."

Leken har pågått på ungefär samma sätt sedan vi kom ut. De båda har växlat mellan att sitta på stubben och att springa runt utanför kojans, ibland har de varit på samma sida och siktat och skjutit ut i luften, ibland på var sin då de som nu skjutit på varandra. Däremellan har de samlat kottar, stenar och små grenar i en hög, som ett förråd av mat, sopat och diskuterat vilken sovplats som är vems. Men genomgående har leken kastats tillbaka till skjutandet. Att spana ut över gården, upp i luften och att skjuta blint eller på varandra.

Jag sitter ett stenkast därifrån, snett bakom dem vid staketet. Tillräckligt långt ifrån för att inte uppmärksammas och tillräckligt nära för att kunna höra och se dem. Från min position har jag också sikt över en annan del av gården, men min uppmärksamhet är för tillfället fäst vid just Simon och Anders.

Jag känner mig kluven. Jag har ofta sett barn leka krig men jag har aldrig fäst någon särskild tanke vid det, det har aldrig upplevts som ett problem för mig. Men den här gången är det annorlunda.

Kvällen innan hade ämnet problematiserats på ett kvällsmöte mellan de fyra arbetslagen på förskolan. De ofta förekommande krigslekarna hade belysts av en enig förskollärargrupp och beskrivits normaliserande av våld och befestande av stereotypa beteenden bland pojkar. Att barnen, eller pojkarna, måste inspireras till andra lekar, och att krig och våld inte hörde hemma på förskolan var slutsatsen som fördes till protokollet.

"Ja, och det är ju också så att pojkar faktiskt generellt leker längre bort från vuxna än vad flickor gör, och vem vet vad som kan hända då." Cecilia, en förskollärare från grannavdelningen hade varit den som lagt till frågan till dagordningen och också den som poängterat de flesta argumenten. De andra hade nickat och hon hade fortsatt: "Jag menar, det är ju där vi inte är som riskerna är som störst."

Jag hade suttit tyst, med en känsla i magen jag inte kunde greppa. Det kändes olustigt, som om diskussionen utelämnade något uppenbart och viktigt, men jag kände mig inte säker på vad. Att motarbeta våldskulturer bland barnen kändes svårt att ifrågasätta, så jag hade suttit tyst. Kanske i väntan på att rätt argument skulle komma till mig, att mina tankar skulle samla sig. Men inget hade hänt och kollegorna runt bordet hade gått vidare till andra frågor.

Jag ser Cecilia röra sig på andra sidan om den lilla kulle som skymmer krigsleken. Hon har precis kommit ut på gården och går nu mellan de olika grupperna av barn och de växlande lekarna dem emellan. En känsla väcks, en oro dyker upp inom mig, och jag vill inte att Cecilia ska upptäcka leken mellan Anders och Simon. En del av mig vill inte att leken ska avbrytas, eller åtminstone så vill jag avstyra den själv.

"Nej, men hej" säger jag. "Vad händer här för spännande?"

De båda pojkarna ser på varandra när jag kommer gående fram till kojan och det tar en märkbar stund innan de svarar.

"Vi bor här" säger Anders till slut. Han visar på kojan och jag ser att båda pojkarna släpper bandyklubbarna bakom ryggar. De visar sedan kort hur de har tänkt, var de äter, var de sover och var man går in och ut någonstans.

"Riktigt mysigt" säger jag. "Bra tänkt", men jag får ingen mer respons från barnen. De tittar ömsom på varandra och ömsom ner i marken och jag känner mig plötsligt så oerhört i vägen. Jag har stört leken och bandyklubbarna bakom deras fötter är beviset på det. Jag plockar upp en av dem och frågar: "Och har ni den här för att skydda er mot något?" Ett hastigt ögonblick passerar och båda pojkarnas blickar är fästa vid klubban, sedan nickar Anders.

"Jaa, det är kanonerna om det kommer onda."

"Jahaa," svarar jag. "Ja, det är ju inte så roligt om det kommer onda. Men ni är ganska säkra här i er koja, visst?"

Anders nickar ivrigt och tar emot bandyklubban från mig, sedan springer han runt kojan till Simon. "Ja, och när Simon sover då vaktar jag" berättar han.

"Och när Anders sover, då vaktar jag honom för jag är vaken på natten" fyller Simon i och plockar upp sitt låtsasvapen och lägger det mot kinden. "Jag kunde se både i mörkret och på dagen."

Fortfarande halvt förklarande för mig, och halvt åter i leken fortsätter de båda ordna i kojan, sortera sina kottar och skjuta mot osynliga hot. Jag vet längre inte vad jag ska säga. Är det nu jag ska upprätthålla det överenskomna förbudet mot krigslekar, och i så fall hur? Går detta ens att enkelt avfärda som en krigslek? *Vill* jag alls avstyra leken?

Plötsligt kommer Cecilia runt kullen, och jag fräntas möjligheten att längre reflektera kring situationen. Hon har fått syn på Simon och Anders som rycker till när hon med en sammanbiten min raskt går fram och rycker bandyklubborna ur händerna på dem.

"Så!" säger hon skarpt. "Och bandyklubborna ska vi väl spela bandy med, eller hur?" De båda pojkarna stirrar häpet på henne, sedan börjar deras blickar likt förut söka sig mot marken. Cecilia tittar sig omkring och fortsätter: "Och bandymålet samma sak, det ska inte stå här uppe, det har jag ju sagt till er förut. Och tror ni att det är någon på förskolan som verkligen vill bli skjuten på?" Hon börjar nu raskt plocka isär kojan medan Simon och Anders står som förstenade, fortfarande med blickarna fästa vid marken. Likaså jag. Jag har frusit med en kall klump i magen, där jag står och ser på Cecilias hårdhanta hantering av barnens lek.

Cecilia ser inte åt mig, uppenbarligen har hon medvetet valt att inte göra det, men hon muttrar medan hon släpar leksakerna ner mot gården: "Att det ska vara så svårt, när vi har bestämt tillsammans, att det ska vara så svårt."

Simon går iväg och sätter sig med ryggen till och börjar gräva i marken med fingrarna. Anders står kvar en stund, men går sedan med och sätter sig intill Simon. Själv står jag kvar som i chock. Jag skäms. Dels för att jag så uppenbart inte upprätthållit vad vi kommit överens om, dels för att jag inte protesterade mot söndringen av leken, som jag i hela kroppen känner var fel. Jag ser på pojkarna, som nu tycks ha glömt att jag är där, och deras planlösa grävande i jorden.

Någonting i deras lek hade väckt min vaksamhet utifrån diskussionen kvällen innan, men en närmare blick hade stärkt min känsla av att vilja försvara den. Argumenten jag hade väntat på under kvällsmötet hade fortfarande inte dykt upp och jag hade förpassats till att tyst betrakta Cecilias bryska behandling av leken. Lika tyst som jag varit vid mötesbordet.

Syfte och frågeställningar

Med vilka motiveringar begränsar vi barns lek i förskolan? Vilka argument saknade jag för att ventilera min magkänsla under mötet och vad var det i Simons och Anders lek som jag ville försvara? Vad var det som gjorde mig så kluven?

Dilemmat jag just beskrivit utspelade sig relativt tidigt i mitt yrkesliv och jag har sedan dess stött på situationer, uttalanden och ageranden från vuxna inom förskolan som gång på gång fått mig att notera kluvenheten som yrkesverksamma tycks agera under. En kluvenhet som också jag agerar under. Det upplevs dels som en vilja att ge barnen så stort spelrum som möjligt, ge luft och utrymme för allas tankar och idéer och med det också frihet i leken, dels som ett driv eller behov av att förekomma barnen, begränsa deras uttryckssätt och uppfattningar för att på så vis reglera deras förståelse för rätt och fel. Lära ut genom fingervisning istället för att låta barnen lära in på det sätt de ändå förmodas göra det bäst: genom lek och egenupplevda erfarenheter. Vi pedagoger har ett uppdrag att både agera handledare och följeslagare till barnen, vilket kan betraktas som ett underlag för ett mycket jämlikt förhållande; vi är medsökande och samtidigt upplysare. Men i vissa lägen tycks handledarens grepp hårdna och följeslagaren bli en övervakare.

Kan ett barns förståelse för etiska värden regleras genom reglering av deras uttryckssätt, deras lek?

Syftet med denna essä är att problematisera pedagogens reglering av barns lek, att synliggöra med vilka motiv leken kan begränsas och vilka argument som finns för och emot det. Detta kommer jag göra genom att utgå ifrån barns rekonstruktion av just krig och våld för att problematisera förskolepedagogens förhållningssätt till de många sätt som leken kan yttra sig på.

De frågor jag kommer utgå ifrån och i slutändan hoppas vinna större förståelse och kunskap kring är som följer:

- Vilken skyldighet har vi inom förskolan att reglera barns lek? I vilken utsträckning och på vilken grund?
- Vad händer när vuxna värderar och begränsar leken? Vilka konsekvenser innebär det för barnet?
- Hur ska jag som förskollärare förhålla mig till barns gestaltning av våld och krig i lek?

Metod och etiska övervägningar

Metod

Formen jag använder för detta arbete är den av en vetenskaplig essä. Så som Jonna Hjertström Lappalainen och Eva Schwarz beskriver bildningsprocesser utifrån praktisk kunskap i sin artikel *Tänkandets gryning*, är också den vetenskapliga essän en metod för att medvetandegöra och närma sig formuleringar kring just det praktiska kunnandet, reflektera kring och kritiskt granska redan gjorda erfarenheter och med det finna ny kunskap kring, eller ökad förståelse för, praktikens komplexitet (Hjertström Lappalainen & Schwarz, 2011, s. 98-99). Detta medvetandegörande kan jämföras med det Bengt Molander skriver om tyst kunskap och professionalitet i boken *Kunskap i handling*, där yrkesexperten istället för att enbart instinktivt handla rätt också förväntas att kontinuerligt kunna uppmärksamma sig själv och sitt handlande och ständigt föra en reflektion kring sina val och dess konsekvenser (Molander, 1996, s. 47). Den röda tråden i Molanders definition av kunskapsbildning blir just uppmärksamheten. Han beskriver livsvärlden genom att peka på det ouppmärksammade, det vedertagna och traditionella och att lära nytt därför enkelt går att beskriva som att se det vi annars inte ser åt (Molander, 1996, s. 70-71). Rutiner, tradition och normer är ärvda erfarenheter, ärvd kunskap, och att uppmärksamma dem och se på dem i ett nytt ljus, menar Molander vidare, är vad som möjliggör ny kunskap. Nya erfarenheter att ge i arv för framtida reflektion.

I min reflektion kring mitt möte med de båda pojkarnas lek i berättelsen och utifrån den kollegiala normen kring hur krigsleken betraktades kommer jag därmed att utgå ifrån den ovanstående beskrivningen av uppmärksamhet. Hur jag genom uppmärksamhet väljer att agera i förhållande till pojkarnas lek och även hur jag genom att belysa och reflektera kring detta möjliggör för vidare förståelse och kunskap.

Essäskrivandet tar sin form, så som Lotte Alsterdal beskriver, genom tre delar. Dessa består i den inledande berättelsen och dilemmabeskrivningen, författarens egna tankar och frågor utifrån dem samt perspektiv utifrån på temat i berättelsen (Alsterdal, 2014, s. 53). Hon beskriver essäskrivandet vidare som en process som förenar praktik, konstnärlighet och vetenskap i det att den gjorda erfarenheten så som den beskrivs genom berättelsen, växer fram och fördjupas i mötet mellan den egna reflektionen och andra tänkare och forskares arbeten och teorier (Alsterdal, 2014, s. 54). Det konstnärliga i processen, bedömer jag, ligger i

konstruktionen av den inre dialogen, där jag söker ta andra perspektiv än det jag själv går in i reflektionen med.

I denna essä utgår jag därför ifrån ett specifikt scenario hämtat från min yrkeserfarenhet, i vilket en lek med inslag av krig och våld leder till ett dilemma kring hur jag som pedagog ska förhålla mig till den och verksamhetens normer kring dessa lekteman. Med detta följer förutom det yrkesmässiga dilemmat ett fokus också på mig som aktör i berättelsen, där mitt praktiska kunnande och min erfarenhet uppmärksammas, reflekteras kring och kritiskt granskas. Uppmärksamheten, så som jag ovan slog fast dess betydelse utifrån Molanders resonemang, riktar jag därför i den följande texten mot vad Maria Hammarén beskriver i sin bok *Skriva – en metod för reflektion* som ”den plats där påståendevärlden möter livsvärlden – den individuella människan” (Hammarén, 2005, s. 16). Och utifrån mig själv, min erfarenhet och yrkesroll söker jag reflektion och dialog med författare och forskare på ämnen så som *barnkultur*, *lek*, *genusvetenskap* och förskolläraryrket i stort, samt de styrdokument som alla verksamma inom förskolan har att ta hänsyn till. Det finns många perspektiv och teorier kring lek och i min undersökning av fenomenet i relation till förskolans verksamhet har jag utgått ifrån skandinaviska forskare i pedagogik och barnkultur som beskriver leken utifrån dess egenvärde. I min reflektion kring det normativa styrandet av leken har jag utgått ifrån Charlotte Tullgrens avhandling *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet* (2003).

Etiska överväganden

Utifrån det val av uppsatsform jag ovan beskrivit behöver jag också ta hänsyn till särskilda etiska aspekter. Den inledande berättelsen med dess dilemmabeskrivning är som sagt hämtad ur min egen erfarenhet och rör barn och kollegor jag mött i mitt yrkesliv. Så utifrån praxis om anonymitet är samtliga namn fingerade, miljöerna beskrivs i en blandning av förskolor jag vistats på och element som inte är väsentliga för den vidare reflektionen eller som jag minns allt för vagt är antingen omskrivna eller bortplockade. Allt för att möjligheten till igenkänning ska minimeras.

Reflektion

Att värna om värdegrunden

För att förstå den professionella pedagogens motstånd till krigslek och gestaltning av våld i förskolan måste jag ställa det i relation till förskolans uppdrag så som det formuleras i dess läroplan. Detta samman med hur pass väl förskolan speglar och förbereder barnen på det samhälle de växer upp i.

Förskolan i relation till värdegrunden

Förskolan har förutom kunskapsmålen i läroplanen också i uppdrag att säkra barns inhämtning och implementering av etiska värden, så som: människolivets okränkbarhet och solidaritet med svaga och utsatta (*Läroplan för förskolan Lpfö 98*, reviderad 2010, s. 4). Det slås också fast att alla som verkar inom förskolan tydligt skall ta avstånd från det som strider mot de värden som lyfts fram, och förskolläraren har då det uttryckliga ansvaret för utvecklingen och etableringen av dessa normer för verksamheten (*Läroplan för förskolan Lpfö 98*, reviderad 2010, s. 5, 8).

Så det inledande stöd jag kan finna i läroplanen för situationen så som den artade sig i min berättelse, är att Cecilia i sin egenskap av förskollärare belyste vissa hotade värden i verksamheten. Hon beskrev det som lekar som normaliserade krig och som etablerade en könsstereotyp och romantiserad våldskultur, och skadan innebar att verksamheten frångick idén om respekt för människolivets okränkbarhet, solidaritet och de demokratiska värden läroplanen manar oss till att efterleva och fostra barnen i. Det normskapande uppdrag som läroplanen uttrycker fullgjorde hon genom att markera dessa värden, men också genom att stärka uppfattningen att de problematiska lekteman som hon uppmärksammat var negativa, att de uteslutande stod i kontrast till verksamhetens mål och uppdrag.

Jag kommer återkomma till detta normskapande längre fram, och problematisera dess uppbyggnad, men viktigt att understryka redan nu är att den norm som Cecilia genom sitt ämbete hade makten att formulera inte ifrågasattes av någon som närvarade vid mötet. Inte heller av mig. Jag må ha uppmärksammat något i normen och i tolkningen av leken som störde mig, men jag förblev tyst. Det nickades och protokollföraren dokumenterade en enighet och att arbetslagets avståndstagande till värdehotande uttryck nu också skulle manifesteras genom ett förbud.

Sett utifrån lärandeperspektivet på lek och att läroplanen uttryckligt lyfter fram förskolläraren som ansvarig för att etiska normer och värden etableras och upprätthålls, går det alltså att ana hur Cecilia och de instämmande kollegorna tänkte och agerade. Vilket lärande sker i krigsleken, vilka värden hotas och på vilket sätt tar vi som verksamma i förskolan klart avstånd från detta? Vi har enligt läroplanen också ett uppdrag att motverka traditionella könsmonster och könsroller, och tanken att pojkar redan i förskoleåldern vigs in i en norm byggd på glorifiering av våld innebär att vi måste agera än tydligare (Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010, s. 5).

Det var en fråga om att etablera goda normer. Normer för en god människosyn och att aktivt försvara våra gemensamma etiska värden, vilket är svårt att ifrågasätta eller problematisera, men ett förbud innebär också något annat än att det oönskade enkelt motas bort. Jag anser att det ”dåliga” *osynliggörs* och resultatet blir istället att otäckare teman enbart kan behandlas i tysthet och då utan stöd och handledning. På Kosmos innebar det också att vi frångick ett av läroplanens andra mål som säger att förskolan också ska ge barn möjligheten att utveckla ”sin förmåga att upptäcka, reflektera och ta ställning till olika etiska dilemman och livsfrågor i vardagen” (Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010, s. 8). Genom att förbjuda krigs- och våldslekar, och sedan upprätthålla förbudet så som Cecilia gjorde, utan dialog och genom att abrupt avbryta leken, skapade vi ett tabu kring ämnet. Anders och Simon hade upptäckt och utforskade i sin lek frågan om krig och våld i världen, men förbudet som Cecilia la över ämnet förhindrade att de kunde utveckla detta. Möjligheten till reflektion och problematisering av det etiska dilemman med krig omintetgjordes därför, eller lämnades åt omvärlden att förmedla genom andra, mindre hänsynsfulla kanaler.

Värdegrunden i och förskolans spegling av omvärlden

Omvärlden påminner oss på så många sätt om krigets verklighet genom nyhets- och underhållningsmedia, och även om Sverige specifikt för en stark debatt kring mänskliga rättigheter både internt och externt och vi har en, om än förhållandevis ung, tradition av neutralitet i krig så är också vi involverade i konflikter på andra håll, i andra länder. Må så vara att det är i fredsbevarande syfte, det svenska samhället är på det stora hela ändå strukturellt involverad i en global krigförande kultur. Dessutom förespråkas på många håll våld i form av nödvärn, i debatter om den enskilda medborgarens önskvärda civilkurage såväl som i fråga om försvarsmakten och Sveriges vara eller icke vara i Nato.

Vad jag tror bland annat underbyggde samstämdheten i arbetslaget, och vad som motiverar avståndstagandet till krig och våld inom förskolan generellt, var och är en önskan om hur barndomen i vår del av världen ska se ut. Vad vi anser att barn i våra institutioner ska och inte ska behöva möta.

Maria Øksnes, förskollärare och doktor i pedagogik, beskriver i sin bok *Lekens Flertydighet* hur synen på barndom historiskt sett inneburit en form av idealisering av barnet, och att den moderna utvecklingen idag hotar bilden av barnets värld som oskyldig och fristående från de vuxnas (Øksnes, 2011, s 34-58). Barndomen kan längre inte betraktas som avskild från det vuxna samhället, samhället läcker igenom och barnen exponeras för element i världen som vi inte vill att de ska beröras av, genom till antal och form allt mer växande mediala kanaler. Dessutom råder en besynnerlig äganderätt på definitionen av barndom menar Øksnes, där var och en av oss anser oss berättigade att definiera den enbart grundat på att vi själva varit just barn, hur avlägsen och diffus den barndomen än är i våra minnen (Øksnes, 2011, s. 38). Också här sker en romantiserad idealisering efter vilken vi mäter barnens uttryck och lek, och känner vi inte igen oss så tenderar vi att kommentera det med exempelvis att barn inte leker lika mycket idag, att surfplattor och tv-spel förslöar barn eller att barn tvingas växa upp så tidigt numera.

Det finns i förskolan också en lärandeaspekt att ta hänsyn till, och jag menar att historien hittills har lärt oss att våld föder våld och att krigets realitet i världen därför inte är samstämmig med vårt pedagogiska mål att forma medvetenhet om hållbar utveckling, social såväl som ekologisk. Att ge i arv en framtidsbild som är positiv och en tillit till människans kreativa möjligheter att göra gott. Jag anser att vi inte odlar framtidshopp genom att begrava oss i hemska nyheter, och med det ryggar vi nog också tillbaka inför en allt för stor representation av våld i populärkulturen och underhållningsmedia, särskilt när detta sedan återfinns i barnens tankar och lekar. Men med det anser jag däremot inte att frågan om omvärldens och medias våld, och hur den finner sin väg till barnen, först och främst är en fråga om huruvida det är dåligt eller ej, och med det heller inte om vi ska skydda barnen från det. Jag menar snarare att det är en fråga om *hur* vi väljer att bemöta och förhålla oss till det, för det finns nämligen redan där. Det har sipprat igenom våra fantiserade filter, via medier som ibland just är riktade till barnen direkt. Detta bör istället betraktas i likhet med hur vi förhåller oss till andra ämnen, så som barns gestaltning av stereotypa könsroller, vilka enligt min erfarenhet problematiseras och belyses ur olika perspektiv snarare än förbjuds. I de fallen uppmärksammas oftare barnens lek, observeras, och sedan lyfts ämnet till reflekterande diskussion om alternativa sätt att göra kön, eller så utmanas stereotypen genom böcker med

normkritiskt perspektiv på exempelvis vad som är kvinnligt och manligt eller idén om kärnfamiljen. Allt för att bredda perspektivet, och detsamma skulle kunna göras i fråga om andra ämnen så som just krig och våldets framträdande roll i populärkulturen, såväl som i omvärlden i stort.

Mina kollegor på Kosmos verkade anse att barnens återspeglning av omvärldens och underhållningsmedias våld och krig förutspådde en framtid i samma djupa spår. Att leken och fascinationen för våld och otäcka teman så som krig och död vittnade om en värld i fortsatt konflikt och bristande kommunikation. Tanken infann sig, rädslan för att vi inte uppfyllde vårt uppdrag enligt läroplanen, att vi brast i förhållande till vår målbeskrivning då de ansvarsfulla och demokratiska medborgare vi förväntades fostra, istället för aktning för varje människas liv, med sådan lust och iver valde att gestalta motsatsen (Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010, s. 4).

Så för att kunna möta denna motstridighet mellan verkligheten och förhoppningar om framtiden upplever jag att förskolan söker göra motstånd. Motståndsarbetet kan se ut på så vis att pedagogerna lyfter positiva händelser och fokuserar på det goda, men det kan också innebära att vi med det helt undviker det negativa. Undviker det till den grad att vi alls inte vidrör det och på så vis osynliggör det. Eller tar sådant avstånd att det måste osynliggöras för att ens kunna finnas. På det vis som idén om ett förbud dök upp. En sådan insats skulle, enligt min mening, alltså osynliggöra frågan och beröva barnen stödet att bearbeta och själva problematisera dessa komplicerade ämnen, och om inte genom att uppmärksamma det obehagliga eller svårbegripliga, var finner vi då verktygen för att lära nytt?

I enlighet med läroplanen skall förskolan sammanfattat värna om och fostra barnen i ett demokratiskt och hänsynsfullt bemötande av omvärlden och varje människas okränkbara rätt till liv. Förskolan ska även etablera etiska normer som stämmer överens med samhällets: motverka stereotypa könsroller och stödja barnen i reflektionen kring olika etiska dilemman i omvärlden.

Så, på samma gång motverka som uppmärksamma och reflektera kring värdegrundsproblematisera skeenden i världen. Utifrån detta ser jag nu hur verksamheten på Kosmos enbart sökte praktisera det första, det aktiva motståndet mot etiskt utmanande beteenden, och med det ett motstånd mot ett förväntat ”dåligt lärande”, vilket jag kommer problematisera i nästa stycke. Krigsleken betraktades som romantiserande och den återkommande gestaltningen av våld mellan pojkar befarades stärka dem i stereotypa könsuppfattningar, inviga dem i en kultur baserad på skadliga egenskaper, och därmed ett lärande pedagogerna var tvungna att agera emot.

Det lärande lekande barnet

Men vilken betydelse har leken för lärandet? I följande avsnitt kommer jag reflektera kring lärandets förväntade koppling till leken, hur det formuleras i våra styrdokument, men även hur det perspektivet på ett sätt när sig själv genom att osynliggöra andra.

Lärandeperspektivet på lek

Lärandeperspektivet på barns lek sammanfattar Charlotte Tullgren, i sin doktorsavhandling om pedagogers relation till barns lek, som just orsaken till deras styrning och reglering (Tullgren, 2003, s. 112). Att arbetslagen definierar innebörden av begreppen lärande och kunskap, menar läroplanen för förskolan, är en förutsättning för att förskolan ska kunna främja det, men lekens koppling till lärandet problematiseras inte på samma sätt. Lekens främjande förespråkar ingen diskussion och övergripande talar läroplanen dessutom om leken nästan uteslutande i samma mening som lärande, och uttryckligen uppmanas pedagogerna till att medvetet använda barns lek i syfte att uppnå lärande, hur lärandebegreppen än definieras (Läroplan för förskolan Lpfö 98, reviderad 2010, s. 6).

Därför menar jag att leken ofta betraktas av pedagoger just som en lärandeprocess, och därmed blir de etiskt utmanande, de ordningsstörande och de mer ”otäcka” lekarna problematiska då de befaras innehålla icke önskvärda lärdomar och behovet av reglering infinner sig. Exempelvis kan inte uppfattningen att våld skulle vara en fullgod metod för att lösa konflikter betraktas som en god lärdom, vilket gör att gestaltningen av krig lätt ses som en öppning för icke önskvärd kunskap, en reproduktion av dåliga val i historien och även vår samtid. Det blir då lätt för vissa pedagoger att se krigsleken som ett normaliserande och rättfärdigande av våld vilket förskolan ideellt tar avstånd ifrån.

Utifrån detta upprätthåller Cecilia och de andra pedagogerna i exemplet sin plikt genom att, som jag skrivit, poängtera verksamhetens normer och värden så som uppdraget kräver av förskolläraren, och tydlighet i avståndstagande gestaltas därmed genom en reglering av yttringar som hotar dessa värden. Förväntningen eller förhoppningen är att det *goda* lärandet då ska skyddas med det att det *dåliga* motas bort och formellt förbjuds. Tullgren skriver att den önskvärda leken, med dess förväntade lärande, betraktas som en ”investering inför framtiden”, varför sådant som speglar omsorg och samhällets etiska värden premieras (Tullgren, 2003, s. 80). Vidare skriver hon att på den starka kopplingen mellan lek och

lärande som läroplanen gör gällande följer att de mörka och otäcka sidorna av världen så som de representeras i barnens lek och uttryck inte finner någon plats i förskolan, och därför blir till sidor av ”barnet och leken som helt enkelt ska ansas bort”. I min berättelse genom ett konsekvent förbud och att Cecilia bokstavligt plockade isär barnens lek.

Kritik mot ”det lekande lärande barnet”

I FN:s barnkonvention, artikel 31, så belyses barnets rätt till vila, fritid, lek och rekreation (Hammarberg, 2006, s, 48). I en kommentar från 2013 förtydligar kommittén detta genom bland annat:

Barns lek omfattar alla beteenden, aktiviteter eller processer som initieras, kontrolleras och struktureras av barnen själva. Lek äger rum närhelst och varhelst tillfälle ges. Omvårdare kan bidra till skapandet av miljöer där lek äger rum, men lekandet i sig självt är inte obligatoriskt, utan drivs av inneboende motivation och utförs för sin egen skull snarare än som ett medel att nå ett mål. (FN:s kommitté för barnets rättigheter, 2013)

Det som hände i berättelsen från Kosmos skedde alltså genom dels en tolkning av läroplanens uttryckta värdegrund, dels en norm för hur lek skulle betraktas som sammanvävt med lärande.

Vad som därmed hör till frågan om lärandets förväntade koppling till leken är därför kritiken mot denna definition och hur den tolkas av författare och praktiker inom förskolans verksamhetsområde. I ett bidrag till den aktuella debatten skriver Maria Øksnes tillsammans med pedagogikforskaren Einar Sundsdal om lärandeperspektivet på barns lek i förhållande till just barnkonventionens artikel 31, rörande barns rätt till lek, vila och fritid (Sundsdal & Øksnes, 2016). Sundsdal och Øksnes lyfter fram att kommentaren från 2013 varnar för tendensen att förskolan allt mer fokuserar på akademiska mål och formell kunskapsbildning på bekostnad av den oorganiserade och spontana leken som barn enligt konventionen har rätt till (Sundsdal & Øksnes, 2016, s. 48). Genomgående i sin text poängterar de lekens komplexitet och mångfald och de riktar skarp kritik mot det utvecklingspedagogiska perspektivet på lek, så som det formulerats av Ingrid Pramling Samuelsson och Maj Asplund Carlsson. De menar att den lek som artikel 31 värnar om innebär mer eller mindre omedelbar glädje och njutning, ett värde i sig själv och stunden och inte för uppfyllelsen av andra mål,

medan utvecklingspedagogiken inte intresserar sig för leken ”per se”, utan för leken som ett instrument för lärande och pedagogens måluppfyllelse enligt läroplanen (Sundsdal & Øksnes, 2016, s. 50, 53).

Med förskolan som en egen skolform och därmed en utbildningsinstitution har lekens plats behövts rättfärdigas genom att det i enlighet med utvecklingspedagogiken sammanfogats med lärandet. Sundsdal och Øksnes skriver att det ensidiga fokuset på lärande och kunskapsområden gör att pedagoger försöker möta dessa krav genom ökat utrymme inom den tid de har att disponera (Sundsdal & Øksnes, 2016, s. 48). Och då tid är begränsad och yrket definieras just genom läroplanen så förlorar pedagogerna utrymmet och möjligheten att prioritera leken för dess egenvärde. Så som jag gav tid åt krigsleken i berättelsen, att som pedagog betrakta den i sin helhet istället för de stigmatiserade delarna och att tillåta den utan att kunna identifiera lärandet i den blir då problematiskt i förhållande till tolkningen av förskolans uppdrag och verksamhetens tidsram. Det reglerande förbudet som beslutades kvällen innan skulle utifrån detta kunna betraktas som en desperat insats för att vinna just tid, tid för kvalitetssäkring och måluppfyllelse och tid för lek i vilken vi kan identifiera ett önskvärt lärande och därmed mäta vår pedagogiska insats. Vad den istället gjorde var att än mer omöjliggöra reflektionen kring relationen mellan lärande och lek, och än mer undvika att den kritiska och utvecklande uppmärksamheten som Bengt Molander skriver om skulle kunna riktas mot de bakomliggande normerna (Molander 1996).

Sundsdal och Øksnes tittar i sin text även på Brian Sutton-Smiths teori om lek, som också framhäver dess mångfald och gör gällande att reglering och tillrättaläggande av leken inte är vad som möjliggör att den eventuellt medför något gott (Sundsdal & Øksnes, 2016, s. 47). Istället lyftes slumpen fram, och det menar jag är en oberäknelig och svårstyrd faktor. Det medvetna bruket av leken för lärandets och utvecklingens skull, så som läroplanen beskrev det, blir då gagnlöst och vad möjligt lärande som kommer ur det är svårt att förutspå. Jag anser dessutom att slumpen kan slå åt båda hållen, så istället för lärande i önskvärd riktning kan barnen komma att uppfatta förskolans styrning och pedagogisering av deras lek som osympatisk, att vuxna godkänner och söker rättfärdiga den, eller som i berättelsen, omintetgöra den. Möjligen, tänker jag, blir barnen då mer ovilliga att dela med sig av sina tankar och med det behöver leken bli än mer osynlig för pedagogerna. För på vilket sätt kan barnen annars fortsätta betrakta leken som sin?

Vad är då chansen att krigslek och lek med våldsamma inslag ger barnen negativa erfarenheter och även negativa lärdomar? Och jämfört med annan, mer traditionellt önskvärd lek, hur stort kan behovet av reglering ändå sägas vara?

Den etiskt motiverade regleringen

Att reglera barns uttryck kan beskrivas som ett led i att säkra våra gemensamma värden, samt så som jag ovan beskrivit, för att etablera och synliggöra önskvärt lärande. Ett förskolans etiska motstånd mot skadliga influenser och kunskaper i omvärlden. Men hur utformas denna reglering? Hur upprätthölls normen på förskolan Kosmos med resultatet att ett förbud verkställdes utan motsättningar och vad kan regleringen av lek ha för verkan?

Den skadliga leken

Enligt Tullgren sker det en inneslutning av vad hon kallar den ”goda” leken i förskolan, där lugna lekar med mer hemlika förtecken så som familjelekar och matrelaterade detsamma förstärks och uppmuntras medan vildare lekar med otäckare teman utesluts genom pedagogernas avståndstagande och nonchalerande eller genom tydliga tillrättavisningar (Tullgren, 2003, s. 98). En välmenad homogenisering för vår gemensamma värdegrunds skull, en normalisering i barngruppen för att säkra att värdena fortlever genom att det skapas en samstämmig gemenskap kring dem.

Detta har jag nu i efterhand uppmärksammat i verksamheten på Kosmos, där oönskat beteende och oönskad lek tillrättavisades genom övertydligt ogillande och faktisk söndring från pedagogens sida, med det förväntade resultatet att barnen skulle söka sig till mer önskvärda uttryck i strävan efter att ingå i gemenskapen. Men den våldsamma söndringen av kojans kom snarare att mana pojkarna till inneslutning genom påtagligt hot om exkludering.

Margareta Öhman, psykolog, familjeterapeut och barnkulturvetare, lyfter fram att forskningen inte är samstämmig kring på vilket sätt vålds- och krigslek påverkar barn. Hon menar att barn oftast har en klar bild av vad som skiljer riktigt våld från det imaginära och att de barn som visat svårigheter i denna distinktion även allmänt visat svårigheter i att förstå lekregler och att samspela med andra på det sätt som en rollek kräver (Öhman, 2011, s. 212-213). Detta vill jag jämföra med hur jag i berättelsen inte kunde tyda det skadliga i leken. Jag kunde inte luta mig mot föreställningen att krigslek uteslutande innebar ett problem, för leken jag stod inför verkade harmonisk. Den skedde i samförstånd och i konstant dialog mellan Anders och Simon. Elementen i leken, vapnen och skjutandet väckte min vaksamhet, men helheten visade sig vara god. Barnen hanterade krigsleken som vilken annan lek som helst.

Att lekar som innehåller gestaltat våld eller spelad aggressivitet uppmärksammas särskilt när de går över styr, tänker jag, är för att risken för social och/eller fysisk skada blir så förhållandevis stor om dessa lekar fallerar. En bandyklubba som gevär kan på grund av ett missförstånd eller osäkerhet kring lekens gränser bli ett verkligt tillhygge som gör verklig skada. Detta förstärker uppfattningen av våldss lekar som något icke önskvärt och blir ytterligare ett argument för att ett förbud mot krigss lekar är riktigt i vår strävan att efterleva läroplanens mål: att ta avstånd och tydligt reagera mot det som rimmjar illa med våra etiska värden. Men det resonemanget håller inte. Det är en förenkling sedd utifrån redan förutfattade meningar om krigss lekens farliga natur, för i förskolan är pedagoger vana vid att se också legobitar, leksakstallrikar och dockor förvandlas till skadliga verktyg när kommunikationen tryter. Dessa föremål används dock mer ofta på sitt tilltänkta sätt, och i enlighet med pedagogernas förväntningar på god lek, så ett förbud mot legobygge och familjelekar med dockor och andra leksaker kommer aldrig upp till diskussion. Leken i sig betraktas då inte som upphov till skadan, men i en krigss lek är temat redan betraktat som riskfyllt och problematiskt, så krigss lekens sammanbrott och verkligt bråk eller skada ses snarare som förväntat resultat, medan det i andra lekar betraktas som ett socialt missöde. Barnen kunde plötsligt inte komma överens, de ville olika saker eller det uppstod oklarheter kring reglerna. Det vi missar att uppmärksamma oss på är att detsamma gäller oavsett lektema.

Regleringens motsatta effekt

Öhman skriver också uttryckligen att ett förbud mot krigs- och våldss lekar oftast ger en motsatt effekt, men på vilket sätt går hon inte närmare in på (Öhman, 2011, s. 214). Jag tänker att det skapar en gräns för barn att forcera, något att testa och pröva sin frihet och förmåga emot, och hur långt gränsöverskridandet går är beroende av hur pass spännande det förbjudna verkar. Dessutom är trots eller motstånd många gånger barnets enda verktyg för att manifesteras sig i en vuxenstyrd miljö. Klara Dolk skriver i boken *Bångstyriga barn* om hur vuxnas förhoppning på världen skiner igenom i deras reglering och vägledning och att det av barnen kan uppfattas som en romantiserad verklighet (Dolk, 2013, s. 205). Att barnen förstår mer än vi vill tro och att barndomen därmed inte är så oskyldig och romantisk som vi önskar att den var. Så som vi vill minnas att den var. Dolk refererar genomgående till demokrati när hon talar om barns motstånd, att det vi uppfattar som bångstyrighet är barnens bästa sätt att utöva någon som helst form av självbestämmande. Detta kan också innebära ett motstånd mot

vuxenvärldens barnsyn och att utmana normerna, töja på gränserna, blir med det essentiellt för att definiera sig själv som individ i förskolans homogenisering.

Så, för att korsa dessa gränser innebär det också att barnen behöver söka sig bort från den vuxnes insyn för att undvika upptäckt, vilket skulle ända leken, och precis som Cecilia i dilemmat säger är det då svårt att se hur långt och illa det kan gå. Men det är härifrån Cecilians resonemang blir fel. Hon missar att identifiera hönan och ägget genom att inte uppmärksamma att det är just den negativa synen på viss lek som är vad som placerar den i gränslandet, långt ifrån pedagogernas närhet, och att ett förbud så som hon föreslog och drev igenom befäster detta ytterligare. Den ”dåliga” leken så som den definieras av pedagogerna exkluderas och osynliggörs med det att förbudet upprättas. Den motas bort utan förklaring och skulle den åter dyka upp slås den bryskt ner genom att, som i berättelsen, bokstavligen rivs sönder. Barnen måste därför hålla sig än mer i skymundan, gömma och maskera leken än bättre. Så som Anders och Simon försökte förleda min uppmärksamhet genom att peka på de delar av leken som verksamheten, enligt min beskrivning ovan, traditionellt väljer att innesluta: lekteman med hemlika förtecken. Så på detta vis uppnår förbudet på längre sikt ingenting, annat än just den motsatta effekten. Krigsleken, och generellt sett samman med den också pojkarna, försvinner än längre bort från de vuxnas insyn. Bort från pedagogerna och upp bland träden där sikten är mindre fri men leken betydligt mer oantastlig.

Regleringens paradox blir med det att de insatser som förväntas skydda barnen mot farliga lekar, och med det också skadligt lärande, driver dem längre bort från vuxnas insyn och uppmärksamhet. Leken blir för pedagogen ännu svårare att närma sig, och med ens är all möjlighet till konstruktiv reflektion kring krigs- eller våldstemat med barnen omintetgjord.

Den osynliga regleringsnormen

Så med stöd av läroplanen bedrivs det som jag beskrivit en form av homogenisering av barngruppen, ett inneslutande av positiva värden och en uteslutning av de negativa och skadliga. Det går att homogenisera en barngrupp på ett positivt sätt, det säger jag inte emot, där man skapar en positiv gemenskap som barnen själva vill ingå i, men den kräver att den är välreflekterad och att vi exempelvis har insikt i lekens komplexitet. Alltså inte genom att vi fokuserar på de element som sticker i ögonen, inte genom att konsekvent agera mot det för oss okända eller skrämmande utan genom att vi konstant reflekterar över våra värderingar och normer. Dessa måste därför vara synliga, vilket jag inte upplevde under kvällsmötet i berättelsen: *Det kändes olustigt, som om diskussionen utelämnade något uppenbart och*

viktigt, men jag kände mig inte säker på vad. Grunden för resonemanget, den gemensamma uppfattningen om krigslek var underförstådd, och det jag saknade var en djupare diskussion som kunde förekomma ett så pass drastiskt beslut som ändå togs. Men ingen tog till orda, och inte heller jag. Jag var till synes stum inför det plötsliga beslutet medan mina kollegor föreföll oberörda.

Också pedagogers perspektiv normaliseras i styrningsprocessen menar Tullgren, och detta genom att de homogeniseras likväl som barnen kring idéer om vad som är önskvärd och god lek (Tullgren, 2003, s. 120). Detta i likhet med det Molander skriver, att intuition inte är individuell (Molander, 1996, s. 49). Han förklarar vidare att den gemenskap och kultur som omger en praktik är uppbyggd av kollektiva förförståelser med särskilda normer och typer av praxis. Denna kultur vigs den blivande experten in i och för att få tillgång till gemenskapens helhet, i mitt fall förskolans kollegiala arbetsform, måste man även förhålla sig okritiskt till delarna. Den kollektiva gemenskapskulturen upprätthålls därigenom obemärkt och i tysthet.

En norm som aldrig formuleras är svår att få grepp om, samtidigt som dess verkan, om den upprätthålls oreflekterad, är svår att bedöma och värdera. Detta om krigslekens vara eller icke vara på förskolan Kosmos var något som bara antydde, om än odefinierat, i direkt relation till barnen. Det upprätthölls oreflekterat och levde vidare genom att aldrig egentligen uttalas. Tullgren beskriver detta förgivettagande, som den osynliga och omedvetna styrningen orsakar, som problemet med vuxnas reglering av lek, då den, som hon skriver, bakbinder barnen och förpliktigar dem till ”att leka på ett visst sätt, ett sätt som förmodligen inte ifrågasätts av pedagogerna som är satta att genomföra styrningen” (Tullgren, 2003, s. 123). Det ifrågasätts inte då det sker omedvetet. Normen vidmakthålls i tysthet, går under radarn just därför och blir aldrig uppmärksammas och granskad.

Det fanns redan en medvetenhet också hos Simon och Anders gällande hur deras lek värderades, hur svårt pedagogerna hade att innesluta den i verksamheten. En medvetenhet om förskolans norm och dess yttringar och detta visade de såväl i mötet med mig som med Cecilia. Tystnaden som uppstod när jag trädde in och synliggjorde leken, blickarna de utväxlade samt det att låtsasvapnen diskret föll till marken. De båda visste redan att leken inte betraktades som bra i vuxnas ögon, det hade de tidigare fått lära och de försökte därför skydda den genom att berätta kringgående om konstruktionen, föra min uppmärksamhet till kojan som sådan, som jag skrev: för att peka på de inneslutna lekformerna. Det var först när jag noterade hur min närvaro inverkar på de båda, att jag kände att jag stört, som jag egentligen gjorde avkall på att upprätthålla normen, och med den, förbudet mot krigslek.

Uppmärksammandet av normer

Det var inte i trots jag lät leken fortsätta utan för att jag gjort mig uppmärksam på att jag inte kunde rättfärdiga det motsatta. När jag frågade om bandyklubbarnas funktion i leken visade jag en antydning till förståelse, genuint intresse, och barnen bjöd in mig till att skymta lekens större sammanhang. Men i och med att jag bjöd in till också den aspekten av leken tog jag också ett steg mot att, så som Tullgren benämner det, ”innesluta” de imaginära vapnen, vilket kan betraktas som att jag faktiskt handlade i strid med de normer som förskolan har till uppgift att upprätthålla (Tullgren, 2003, s. 98). Därav Cecilias kommentar i det att hon släpade bandymålet ner mot gården. *Att det ska vara så svårt, när vi har bestämt tillsammans, att det ska vara så svårt.* Jag inneslöt vapnen och kriget i verksamheten genom att godkänna dem och som pedagog öppnade jag därmed också för vad förväntat lärande mina kollegor där kunde se.

Även om jag saknade orden att redogöra för det, eller ens för den delen själv förstå det, så hade jag vid tidpunkten för berättelsen uppmärksammat något för mig nytt, något som fram till skrivande stund bekräftats genom många ytterligare erfarenheter av pedagogers negativa syn på krigslek. En norm som fastslog våldsamma lekars negativa inverkan på barn och deras lärande.

Att jag kom att agera motsatt var just det att för mig, till skillnad från mina kollegor, hade normen just blivit uppmärksammat. Jag blev i och med mötet invigd i en gemensam förståelse för krigsleken som fenomen och noterar nu, så som Molander skrev, att den kollektiva förförståelsen inom en yrkesgrupps gemenskapskultur fordrar att praktikern förhåller sig okritisk till rådande normer och praxis (Molander, 1996, s. 49). Detta misslyckades jag att göra i mitt bemötande av pojkarna, vilket också satte mig i en problematisk relation till verksamhetens normer. *Jag skäms. Dels för att jag så uppenbart inte upprätthållit vad vi kommit överens om...* Jag hade utan ord, men i handling ifrågasatt det förgivettagna, och en stor del av skammen jag kände handlade inte om min passivitet under Cecilias bryska reglering av leken, utan om min känsla av att hamna utanför gemenskapen genom att inte upprätthålla normerna.

Den självreglerande leken

På samma sätt som jag tidigare beskrev lekar som fallerar genom att peka på lekkoder som bryts, oavsett lektemat, närmar sig Birgitta Knutsdotter Olofsson lekens förutsättningar i

boken *I Lekens Värld* (2013). Där skriver hon att koderna kan signaleras genom små skiftningar i mimik och gester eller genom mer påtagligt förändrat rösttonläge och tempusböjningar när barnen verbalt förmedlar den fiktiva handlingens progression (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 7-10). "*Jag sköt dig nu, så du var död!*" "*Ja, men du visste inte att jag levde sen.*" Genom att tala i imperfekt kommuniceras ständigt de egna intentionerna med leken, vilken väg och form leken är på väg att ta för att försäkra sig om enighet. För är man inte överens, om någons önskan med leken tenderar att kväva någon annans, försvinner snart lusten hos endera parten.

Knutsdotter Olofsson beskriver vidare lek som en simulator; en spelad verklighet inom vilkens ramar lekens egen logik råder och vilken man när som helst kan lämna när lusten försvinner eller faran blir för verklig (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 11). Där inne gäller enbart lekens regler och skillnaden från verkligheten är tydlig, i varje fall för barnen. Adjunkt och fil.dr. Helle Skovbjerg Karoff gör gällande att lekens mening inte kan beskrivas av någon som står utanför dess ram (Skovbjerg Karoff, 2016, s. 31). Är du inte innesluten i lekvärlden, barnets verklighetssimulator, kan du inte beskriva dess mening. Det som återstår för oss oinvigda är att tolka beteenden och applicera förväntningar och fördomar där på, så som idéer om bra och dåligt lärande eller möjligen förekomsten av romantiserat våld.

För att leken ska kunna fortgå, menar Knutsdotter Olofsson, krävs harmoni inom lekens ramar (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 19-21). Så fort reglerna bryts genom att någon exempelvis tar i för hårt, den spelade faran blir på riktigt läskig eller när element som inte passar in i leken tvingas in störs harmonin. Ramarna rämna därmed och barnet söker sig tillbaka till verkligheten för att söka trygghet eller för att utifrån simulatoren söka förtydliga reglerna. Även ojämlikhet, översitteri och maktkamper menar Knutsdotter Olofsson, är element som stör harmonin i leken genom att samförståndet och ömsesidigheten omintetgörs när dessa förtryckande element tillförs (Knutsdotter, Olofsson, 2003, s. 25).

För att undvika detta och för att bevara harmonin i just krigsleken utformar barn den som en parallelllek (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 103). Barnen skjuter lite hur som helst, inget hotfullt riktas specifikt mot någon då lekens tema redan i sig är otäckt nog. Blir det farligare eller läskigare hotas som sagt ramarna att rämna och verklig konflikt uppstå, och detta menar Knutsdotter Olofsson vidare kan betraktas som att barnen reglerar leken själva med små, ibland omärkbara metoder. Detta vill jag belysa i exemplet med Anders och Simons lek, där förvisso skjutanden ibland var riktat mot varandra, dem emellan, men att de därutöver siktade blint ut i luften. Som för att balansera det allt för verklighetstroga hotet med ett mer imaginärt, och även det att lekens drama återkommande växlade mellan att fysiskt agera och

ibland verbalt föra handlingen vidare. Som i den inledande dialogen där skeendet som jag ovan skrev beskrivs i ord snarare än handling, till viss del för att förtydliga sina intentioner med leken men möjligen också som ett sätt att distansera sig från den: "*Jag sköt dig nu, så du var död!*" Skillnaden mellan verkligheten och pojkarnas lek är därför huvudsakligen att våldet däri är överenskommet och reglerat, och de båda använder som jag ovan nämner flera tekniker för att behålla det så.

Barn kan trots allt i den leksituation de skapar praktisera makt på ett sätt som gör skada och som diskriminerar, utesluter och kränker andra, och med det flyr harmonin leken. Men ändas själva leken med det? Rämna verklighetssimulaton när den används för verkligt ont, och är det här gränsen går för vad som är god och ond lek?

Det är som jag tidigare skrivit svårt att definiera vad lek egentligen är, men dess behov av harmoni innebär ändå en förståelse för det självreglerande i leken. För om vi ändå skulle drista oss till att reflektera kring lek som ond och god så menar jag att förekomsten av harmoni ändå pekar mot något i princip uteslutande gott. Leken kan trots harmonins reglering ändå röra sig i gränslandet mellan fara och trygghet, för hotet om lekens sammanbrott kan som Skovbjerg Karoff skriver betraktas "som själva bränslet till leken", den kittlande balansgången mellan verklighet och fantasi (Skovbjerg Karoff, 2016, s. 42). Harmonins närvaro inom lekens ramar är då vad som gör leken trygg och lustfylld, medan risken att förlora den är vad som både hotar med lekens sammanbrott och samtidigt reglerar och gör den spännande.

"Att leka är att kunna transformera verkligheten till något annat" skriver Knutsdotter Olofsson, och Sundsdal och Øksnes menar något liknande när de beskriver att barnen blir fria att i leken göra världen tvärtom, som ett krig mellan fantasin och den förnuftiga verkligheten (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 11; Sundsdal & Øksnes, 2016, s. 59).

Så om man betänker att lekens innehåll kan vara tvärtemot vad den uttrycker, och oavsett om man lyssnar till den utvecklingspedagogiska teorin eller tankarna om lekens hotade egenvärde, inser man att även om man aktivt söker identifiera lärandet i leken så kan vi aldrig veta vad det är vi ser. En krigslek som Anders och Simons gestaltade kanske den kittlande spänningen i det fiktiva hotet att bli skjuten på, snarare än en förtjusning i att själv skjuta. Eller det påhittade hotet om att få sitt hem (kojan) förstörd skänkte kanske leken en spänning den annars skulle sakna. Om leken är komplex, om den är mångfasetterad, så finns det otaliga sätt att tolka och uppfatta den på utifrån. När kan vi då ta oss friheten att bedöma den som dålig? Är det som jag beskrivit när barn återkommande använder den som ett instrument för

exkludering eller kränkning? Och i så fall: är det då leken eller instrumenta-liseringen av den vi bör vända oss emot?

Barns reproduktion av könsstereotyper i leken

Men även bortsett från lekens möjliga självreglering, och att även krigsleken utformas och möjliggörs genom regler och lekkoder som söker bevara harmonin och avgränsar den från verklig fara, kvarstår frågan om lekens reproduktion av stereotipa uppfattningar om exempelvis kön. Krigsleken som en ”pojklek” uppfattar jag är en vedertagen tolkning, rättfärdigad av att den bedrivs i huvudsak av pojkar och att populärmedier kommunicerar krig som ett manligt företag. Men vad underbygger pedagogens tolkning, och vad resulterar motståndsarbetet i, så som det formulerats i läroplanen?

Stereotipa element i leken

Enligt Margareta Öhman är det som allra mest provocerar pedagoger gällande barns lek det att de fiktiva karaktärerna som barnen inspireras av kommer ur så pass stereotipa kanaler: medier med snäva könsroller representerade (Öhman, 2011, s. 209). Detta samman med det ofta förekommande temat av just våld, ont som ställs mot gott och att de gestaltade konflikterna sällan löses genom dialog och kompromisser. Barnen inspireras och leken tar samma form, samma berättarteknik och karaktärsuppbyggnad, och som Öhman fortsatt skriver så speglas medias våldsglorifiering många gånger i lekarna som bygger på temat (Öhman, 2011, s. 210). Det goda visar hjältemod och styrka genom att besegra det onda med våld, det vill säga, samma medel som det onda själv hotar med.

Men är barn så passiva konsumenter av medias könsstereotipa och våldsfixerade utbud att deras egen inverkan på lekens konstruktion och form helt lämnas därhän? Öhman lyfter fram att de stereotipa elementen som barn tillför sin lek ofta kan samexistera med och vävas in i andra former av lek med helt andra teman (Öhman, 2011, s. 210). Många exempel på detta har jag själv stött på, så som Batman sammanvävd med en familjelek, där superhjälten förutom att hoppa runt och slåss mot imaginära skurkar också utförde hushållsarbete; lagade mat och skötte om ett barn, städade och pratade i telefon. Detta att så lätt sätta en etikett på lekar med krigs- och våldselement, att beskriva dem som enbart *krigslekar* visar oftast att vi inte tagit oss tid att verkligen betrakta leken.

Ser jag tillbaka på min berättelse skiljer sig mitt och Cecilias bemötande av leken åt framförallt genom vad som föregår det. Jag agerar efter att en längre stund ha betraktat leken, medan Cecilia reagerar direkt på de alarmerande signaler som leken ger i hennes första intryck. Signaler på det faktiska gestaltandet av ett problematiskt och stereotypiskt mansideal: två pojkar, i leken beväpnade och konsekvenslöst skjutande på varandra. Och det är problematiskt, det anser också jag, det sätt på vilket pojkar fostras i en tro att våld är en del av vad det innebär att vara man. Det är en kulturell struktur, något vi odlat och reproducerat genom vårt sätt att porträttera män genom historien och fram till idag, men att agera på de mest otäcka delarna, så som Cecilia gjorde, innebär att du också bortser ifrån andra, och med det bortser du också från helheten. Leken i sig blir då aldrig synliggjord.

Jag kan nu betrakta mitt agerande i mötet med Simon och Anders som just ett synliggörande av leken. För den dagen, uppmärksam på de normer som figurerade på förskolan bland mina kollegor, kom jag i min betraktelse av leken att verkligen se den. Jag aktar mig för att säga att jag fullständigt förstod den, det ligger inte i observatörens förmåga att fullt förstå värdet för de inblandade, men jag såg den för mer än de enskilda elementen. Jag förstod att om jag skulle avstyra leken för dess specifika delar skulle jag också avbryta andra, och helheten innebar ingen fara som jag kunde identifiera.

Öhman skriver att kategoriseringen av skilda lekar är lika svår som att definiera vad lek i sig egentligen är, och att varje leksituation bör betraktas för sig och inte tematiskt klumpas ihop och värderas efter särskilda element, så som *familjelek*, *jagalek* eller *krigslek* (Öhman, 2011, s. 214). Men Cecilia såg leken för just de särskilda elementen. Hon agerade för att utesluta de i hennes mening könsstereotypa och våldsnormaliserande delarna för att leda barnen mot att undvika att nyttja dessa element i fortsatt lek. Som en beteendekorrigerande insats, där krig och låssasvapen i fortsättningen skulle komma att förknippas med onåd och exkludering. ”Pojkarnas lek” var problematisk ur ett perspektiv, och för att förekomma den skulle man utveckla ett öga för att i mängden av pågående lekar i barngruppen identifiera enbart de stereotypa elementen, och med tydlighet ta avstånd från dem. Se förbi leken i dess helhet, och fokusera uteslutande på små värdegrundsmässigt svårsmälta bitar. Jag skulle dock säga att det är att kasta ut barnet med badvattnet, att förstöra en lek för att vissa delar är svåra att ur ett vuxenperspektiv tugga. Det vittnar inte om respekt för barnens värld, inte heller om en medforskande pedagog. Det är denna typ av reglering som gör den medlärande följeslagaren till en moraliserande och pedagogiserande övervakare.

Ämnen som krig, och mäns våld generellt, gör den reproducerande leken problematiskt, och jag anser heller inte att det är sunt hur olika medier normaliserar detta i sin kommunikation, och särskilt inte i förhållande till barn. Om jag utgår ifrån att vi påverkas av den omgivande kulturen, att vi därigenom ärver mycket av vår förståelse för och uppfattning om omvärlden anser jag att både normer och stereotyper frodas på samma vis. Molander skriver att vi aldrig kan frigöra oss helst från traditionens förståelsehorisont, att ingen är ett blankt blad och att all förståelse måste förekommas av en förförståelse (Molander, 1996, s. 49). En kunskapstradition och en gemenskapskultur. Så vi kan heller inte hålla omvärlden gömd för barnen, lika lite kan vi skydda dem från kulturella och populärkulturella influenser. De rinner genom filtren så som jag tidigare beskrivit, och det vi försöker hålla hemligt är det som oftast väcker andras nyfikenhet allra mest. Så som jag också har nämnt bör vi istället problematisera elementen, på samma sätt som vi problematiserar gestaltningen av könsroller i annan lek. Men detta först efter att vi har synliggjort helheten, respekterat leken för dess sammanhang och erkänt också de problematiska, och därmed stereotypa elementens del i barnens värld. Att ta avstånd, eller rent av förbjuda vissa element i barnens lek är en form av reglering som osynliggör normer snarare än motarbetar dem.

Pojkleken och den agensgivande exkluderingen

It is all too easy for adults to colonize young children's pleasures in order to remedy perceived 'oppressions' and in that process steal away their delight or force their activity to go underground (Millard & Bhojwani, 2013, s. 47)

Med ett fokus på literacy, och barns tillägnande av språk utifrån sitt kön, beskriver Elaine Millard och Petula Bhojwani (2013) hur både pojkar och flickor begränsas i sina uttrycksformer. Pojkarnas generellt sett mer aktionfyllda och våldsamma teckningar och berättelser bemöts med motvilja av pedagogerna och uppmuntras därmed inte, med resultatet att pojkar slutar söka kommunicera sina tankar och idéer (Millard & Bhojwani, 2013, s. 40). Flickor å sin sida, beskriver de vidare, hyllas tidigt i sina till lika könsstereotypa val gällande berättande och porträttering: detaljerade miljöer, vardagliga och harmoniska teman, och därmed utmanas de inte till att pröva andra modeller eller perspektiv. Om detsamma skulle sägas om lek och stereotypa förväntningar på hur pojkar och flickor använder den är det inte säkert att det är pojkarna som generellt är förlorarna. Krigsleken och det gestaltade våldet tvingas förvisso bort från verksamhetens centrum, tvingas gå "underground" som för Anders

och Simon uppe i skogsdungen, men den erbjuder istället en känsla av motstånd. Motstånd så som Klara Dolk beskriver det, ett distanserande från vuxnas maktutövning, våra normaliseringsprocesser och vår reglering (Dolk, 2013, s. 220). Det blir ett andrum, där barnet kan uppleva sig själv som avskild från verksamheten och därmed som en individ. Så genom att vara utesluten ur förskolans norm och gemenskap så fungerar krigsleken än mer som en agensgivande motståndskraft mot de vuxnas makt och tycken. Även om leken måste ske lite i skymundan så kan också faran för upptäckt vara vad som ytterligare ger den mening.

Så kanske är det inte den pojkdominerade krigslekens uteslutning i förskolans verksamhet som bör ha den största uppmärksamheten i reflektionen kring förskolepedagogens reglering av leken, utan normernas inneslutning och faktiska bekräftande av den könsstereotypa flickleken. Detta är viktigt att poängtera, risken är annars stor att också denna essä uteslutande kommer placera fokus vid just pojkars varande och förutsättningar i förskola och skola, vilket redan varit brukligt länge på bekostnad av flickor. Detta poängteras av Millard och Bhojwani som syftar till det senaste decenniets skolrelaterade fokus vid pojkars generaliserade underprestationer, vilket prioriterat dem tid, resurser och forskning som lämnat lågpresterande flickor i skuggorna (Millard & Bhojwani, 2013, s. 44-45).

Också Tullgren problematiserar den dubbelsidiga effekten av regleringen av lek i förhållande till den könskodade familjeleken, där flickor genom att mer ofta befinna sig i den inneslutna normen för god lek fastnar i en normstärkande fälla av positiv bekräftelse vilket begränsar dem i att utmana och pröva andra mer rörliga och vågade lekteman (Tullgren, 2003, s. 101). Så medlet för att både pojkars lek ska lockas ner från gränslandet och att normen som flickors lek ofta låses inom ska brytas är att uppmärksamheten skärps gällande både det önskvärda och det utmanande. Normen som premierar flickkodad lek, som jag ovan beskrivit med omsorgsrelaterade förtecken och teman kring hem och familj, behöver ifrågasättas. Det önskvärda behöver problematiseras och tillsammans med det behöver det som utmanar våra normer och förväntningar på ”god” lek belysas och plockas upp till ytan.

Sammanfattningsvis mynnar Millards och Bhojwanis text ut i en uppmaning till vad som beskrivs som *critical literacy*, där teman som provocerar eller utmanar våra etiska normer och vår värdegrund, inte utesluts utan uppmärksammas (Millard & Bhojwani, 2013, s. 46-47). Att istället för att lämna tolkningsföreträde åt stereotypa och kommersiella medier faktiskt bjuda in och innesluta de ämnen som barnen gestaltar i verksamheten, visa intresse och lyfta diskussionen. Om vi bara lyssnar, agerar som de följeslagare vi ska vara, så kommer vi nog att se, precis som Öhman skrev, att barn förstår skillnaden mellan lek och allvar (Öhman,

2011, s. 212-213). Att de kan resonera insiktsfullt kring krig och våld och även kritiskt problematisera könsroller så som de avbildas i media.

Genom motivationen att motverka stereotyp könsidentifikation helgas alltså medlet att som vuxen avbryta en lek för dess element utan att behöva betrakta den och alls försöka närma sig någon form av förståelse. Simon och Anders blev bestulna på hela den leksituation de byggt upp och varit investerade i sedan de kommit ut på gården, och resultatet av Cecilias pedagogiska handledning var att de drog sig än längre bort och planlöst började gräva i jorden. Möjligt är att de också fått ytterligare en påminnelse om att deras lekval var för ”pojkgigt”, att deras lek var en pojklek och att dessa varken gick att komma undan med eller för den delen kommunicera till en vuxen utan att få den kritiserad och förstörd. Så utifrån det är det närmare bestämt vi vuxna som i vår kategorisering av barns lekar också könskodar dem i vår strävan att förekomma och motverka hotet om snäva identitetsramar. Leken är i sig varken flickig eller pojkgig, det är snarare elementen i den som kodas så av vuxenvärlden, och vi i vårt sätt att utifrån det bemöta den också gör den till det. Den blir ”god” eller ”ond” just för att vi värderar den som sådan, och våra värderingar är som jag skrivit: tyst normaliserade.

De bakomliggande normerna

Vilka outtalade normer är det som ligger till grund för pedagogens agerande i relation till barns lek?

Jag har förstått, utifrån reflektionen i den handledande seminariegruppen, att jag inte kan bortse från min position som man i en kvinnodominerad verksamhet. Den actionfokuserade leken och dess gestaltning av krig och våld betraktas som ett av pojkar dominerat område där flickor mer undantagsvis förväntas delta. När problematiken kring leken poängterades av mina kollegor var det för mig som om ett lock hade lyfts och jag hade funnit mig stå inför en norm som jag inte tidigare märkt av, som jag tidigare kanske inte inneslutits i. En norm som sa att våld och krig inte hörde hemma på förskolan och att det också innefattade gestaltning, fantasier och lek kring detta.

Lekar som kretsade kring krig och våld var för mig bara ytterligare en lek bland många, och samtidigt något jag själv minns mycket väl och kunde relatera till i min egen barndom. Det hade aldrig då enkelt kunnat beskrivas som ”krigslek”, utan var så som jag som barn upplevde det en myriad av rollekar, inspirerade av serietidningar och leksaker, där ont ställdes mot gott genom att pinnar slogs mot varandra som svärd i duell. I samband med det aktuella kvällsmötet så var det som om leken avtäcktes, den kläddes i ord och visade sig betraktas med

allt annat än blida ögon. Det var som att den blivit påkommen, och jag med den, och jag blev tyst inför den plötsliga exponeringen.

Att plötsligt känna mig annorlunda var nog vad som förhindrade mig från att tala. Argumenten hölls borta medan jag överrumplad stod i kollision mellan mina egna erfarenheter och barndomsminnen och viljan att inneslutas av kollegiets gemenskap.

Birgitta Knutsdotter Olofsson belyser skillnaden i synen på generellt könsbunden lek, där pojkars och flickors lek betraktas olika utifrån vad den snudd på uteslutande kvinnliga yrkesgruppen själva känner igen och kan identifiera i sin egen barndom (Knutsdotter Olofsson, 2003, s. 104-107). Att det då visar sig vara de mer vardagligt orienterade lekarna med tydliga familje- och omsorgsrelaterade teman som betraktas som *god* lek menar hon beror just på pedagogens egen förmåga att relatera. ”Det är lätt att bli lekocentrisk och bedöma kvaliteten i barnens lekar utifrån hur man själv lekte som barn” skriver också Öhman, och författaren och forskolläraren Torben Hangaard Rasmussen lyfter fram hur även lekforskningen sökt förstå leken genom att leta där det är bäst ljus, alltså där vuxna kan känna igen sig och relatera som bäst (Öhman, 2011, s. 208; Rasmussen, 1993, s. 6).

Det är viktigt att ha i åtanke att jag har *mina* erfarenheter av vad lek innebär. Mina minnen, som liksom för alla andra kan jag tänka mig har bleknats med åren och kanske lämnats med ett skimrande romantiskt töcken. De finaste bitarna har stannat kvar, de mindre goda delarna av leken har liksom suddats ut. Men liksom för mig så också för alla andra är det mot denna grund vi omedvetet jämför och värderar leken. Brottstycken av barnens praktik i våra verksamheter som väcker något nostalgiskt i oss, en igenkänning. Eller som för Cecilia, något varnande. En påminnelse om vad som inte är godkänt och inte var inneslutet heller i hennes uppväxt. Farliga element, mörka teman. Också hon kan ha mött denna välmenande likriktning i barndomen och lärt sig sky det som hotar gemenskapen.

Tullgren beskriver förskolekulturen som historiskt sett kvinnligt kodad, att stereotypa uppfattningar om kvinnlighet har dominerat i utformningen av förskolan ända sedan Fröbels barnträdgårdar, och med det också färgat våra normer kring god och ”fin” lek (Tullgren, 2003, s. 26-27). Så om vuxna bemöter leken utifrån sina egna erfarenheter och kollegiala normer, och förskolan har en tradition av förväntat kvinnliga förtecken, innebär det också att dessa bakomliggande normer går i arv. Inte bara normer om vad barndomen ska innehålla, utan också stereotypa föreställningar om kvinnlighet, och med det förskolan som en stereotypt kvinnlig inrättning.

Det är viktigt att här poängtera att även flickor leker krig och att även i deras lekar finns otäcka teman som våld representerat, men i den kvinnodominerade institutionen som

förskolan länge har varit och ännu är så är representationen av kvinnoideal stark. Hur barn gör kön, i sin lek och sin reflektion anser jag bygger på hur vuxna förebilder illustrerar detta i praktiken, och flickor tenderar att lättare hamna i könsfällan, eller som Tullgren beskriver det: ”familjelekens fälla”, och därmed normaliseras in i förskolans kultur och dess definition på ”god lek” (Tullgren 2003, s. 114). De behöver, menar jag, bara agera sitt förväntade kön för att inneslutas i gemenskapen, med resultatet att de i högre grad och per automatik undanhålls andra mer utmanande lekar eller teman. Detta bör jämföras med barns tidiga utveckling av läs-, skriv- och berättandeförmåga i förhållande till kön så som jag ovan beskrivit det utifrån Elaine Millards och Petula Bhojwanis resonemang.

Här infinner sig vikten av det normkritiska arbetet i förskolan. Inte genom att vi tolkar och värderar barns uttryck och lek, barnen är i detta fall inte de huvudsakliga objekten för vårt pedagogiska synliggörande. Den kritiska uppmärksamheten bör istället riktas mot de egna förutfattade meningarna, de normer som vi pedagoger fostrats i och som vi tenderar att reproducera om de förblir osynliga. Ouppmärksammade. Barnen skall få vara subjekten i lekens värld, de skall definiera meningen och forma dess innehåll, medan vi får bli objekten i vårt eget arbete mot de normer som hotar värdegrundsarbetet och vårt uppdrag som pedagogiska följeslagare.

Sammanfattande analys och slutsatser

Syftet med denna essä var att problematisera pedagogens moraliserande reglering av barns lek, att synliggöra de bakomliggande motiven och de argument som upprätthåller detta arbete.

Den grund på vilken regleringen utövas bygger på särskilda tolkningar av såväl värdegrunden som lärandeuppdraget, så som dessa har formulerats genom läroplanen. Det ensidiga fokus på lärande som praktiseras inom förskolan gör dock att leken tenderar att instrumentaliseras, den värderas för att därefter godkännas i olika grad av de vuxna. Pedagogernas roll i verksamheten definieras just genom läroplanen och tanken på förskolan som en undervisande skolform gör att dess innehåll måste motiveras just utifrån vilket lärande den kan generera. Vad som följer på detta är behovet av att reglera leken, styra och begränsa barns uttryck för att målområdena ska uppnås, detta motiverat genom en särskild uppmaning om ett medvetet bruk av leken för måluppfyllelsens skull. Vi behöver därför kunna se lärandet i leken för att dess plats och tidsdisponering ska kunna rättfärdigas.

Lärandet i förskolan är ingenting jag generellt motsätter mig, och jag tror på vikten av att tidigt få sitt lärande synliggjort, men det är det ensidiga perspektivet jag reagerar på. Det är hur förskolans lärandeuppdrag och vår önskan om högre yrkesanseende riskerar att åsidosätta andra perspektiv och förbise det som är väsentligt för barnen. Barnen ska vara centrum för verksamheten och de har även egna särskilda rättigheter genom barnkonventionen som bör anses väga tyngre än vår förhoppning på framtiden. Så det jag vill problematisera är att vår önskan om vad barnen ska kunna bli riskerar att åsidosätta respekten för vilka de redan är.

Vad som gör leken meningsfull för barnet är svårt att utifrån definiera, och med det också att direkt se konsekvenserna av vuxnas värdering och begränsning. Så som jag just belyst är det en tendens inom förskolan idag att leken tilldelas värde främst i termer av mätbart lärande, men det väsentliga ur barnets perspektiv krockar med den vuxnes tolkning av elementen i leken, och betraktas elementen negativt så måste de döljas. Samman med delarna följer också helheten, och de flyttar längre bort från pedagogernas insyn och kontroll. För barnen töjer på gränserna, exkluderingen fungerar agensgivande på leken och det förbjudna blir därmed än mer meningsfullt.

Så samtidigt som det kan skada barnen att möta vuxna som inte respekterar dem för deras tankar, lekar och uttryckssätt, eller att ett tabu kan mystifiera ämnen som våld till den grad att fascinationen för dem blir överväldigande, kan vuxnas oförståelse också ge den ökad mening. Den blir något eget och något som inte står i behov av vuxnas godkännande. Det uppstår självklart faror när barnen allt mer håller sin verksamhet dold för pedagogerna, fallerade lekregler kan orsaka påtaglig skada, men det är också vad jag anser följer på att reglera särskilda delar av deras uttryck snarare än att fånga och synliggöra helheten. På detta sätt menar jag att regleringen av leken, och med den regleringen av barnens kanske allra viktigaste uttryckssätt, inte heller tjänar till att uppnå den önskvärda förståelsen för etiska värden utan istället försvåra det arbetet. Försvåra genom att osynliggöra det.

Att jag koncentrerar mig på ytterligare ett förväntat pojkdominerat område är problematiskt då denna essä med det riskerar att bli en text ytterligare som utformats för att belysa och uppmärksamma pojkars varande i skolvärlden. Dilemmat så som jag beskrivit och reflekterat kring det har också visat på det menings- och agensgivande i att vuxna inte förstår den pojkdominerade krigsleken, så jag lämnar där en öppning för vidare problematisering av den tvärtemot välaccepterade och normaliserade ”flickleken”.

Också flickor leker krig, också flickor gestaltar våld i sina lekar. Precis som pojkar också kan underkasta sig förskolans reglering och koncentrera sig på önskvärda lekar. Men flickors tendens att i större utsträckning foga sig i regleringen och leka de lekar som skyddas av

normen pekar ändå på ett strukturellt problem med inkluderingen av den så kallt ”goda leken”. Denna inneslutning bygger på en tradition av kvinnans roll i omsorgsyrket, en tradition som hålls levande än idag samman med gamla förväntningar på hur kvinnlighet och manlighet manifesteras. Det finns inget ont i krigslekarna liksom det inte finns något ont i lekarna med hemlika förtecken. Det är beroende av vilket sätt de uppfattas och värderas av den observerande pedagogen som lekarna får sina epitet, och som genom förskolans inneslutning och uteslutning också fortsatt könsbinder dem. Pojkar hamnar oftare utanför med sina lekval medan flickorna tenderar att fastna på insidan.

Samman med dessa traditioner går normer kring god lek också i arv, just genom inneslutning och bekräftande av den generella ”flickleken”, vilket sedan reproduceras av framtida förskolepedagoger som själva mött samma homogenisering i sin barndom. Där vill jag också hävda att det kan ske oberoende av pedagogens kön, för normen är given och kulturen byggd omkring den, så också manliga pedagoger vigs in och homogeniseras i denna definition på god lek.

Hur ska jag bemöta barn som reproducerar våld och krig i sina lekar? Det är komplicerat, för det problematiska med könsstereotypa influenser från, eller våldnormaliseringen i, vissa populärkulturella medier behöver synliggöras och de behöver motarbetas. Det är viktigt att kritisera och ifrågasätta det sätt på vilket vuxenvärlden gör kön och hur vi kommunicerar gemensamma värden till barn, men det är inte leken som först och främst ska regleras och korrigeras. Så länge världen bedriver krig, så länge vuxna konsumerar underhållningsvåld kommer barnen att leka krig. Jag anser till och med att de kommer behöva det, för det är även deras medel för att omfamna och förstå den värld de växer upp i, en värld som även för mig ibland kan verka orättvis och ond. Vi bör dock akta oss för att överföra våra egna rädslor, vår egen ångest inför de svåra och obehagliga ämnena, men vi måste samtidigt ge barnen chansen att reflektera över dem när de själva stöter på och uppmärksammar dem. Att hjälpa dem att kritiskt läsa sin omvärld och slå följe på deras väg till förståelse snarare än att handleda dem ”rätt”.

Jag skall som förskollärare försöka titta och verkligen se, våga lyssna till mitt tvivel. Ny kunskap och djupare förståelse kommer ur uppmärksammandet av det vedertagna, det allmängiltiga och traditionella, men att våga utmärka sig från en gemenskapskultur är vad som är på riktigt utmanande.

Också jag är formad av normer liksom mina egna erfarenheter definierar barndomen för mig, så det är fortsatt viktigt att också lyssna och tillåta andras perspektiv och synpunkter på det jag anser vara allmängiltigt.

I mitt bemötande av ”krigsleken” lyssnade jag och försökte se helheten. Det jag brast i då var att jag inte tog den i försvar, att jag inte ägde argumenten för att hävda min känsla och mitt perspektiv. Det var alltså inte förståelse för vad barnen uttryckte som jag saknade i berättelsen utan orden, och dessa anser jag mig nu ha funnit.

Litteratur/källförteckning

Alsterdal, Lotte (2014). "Essäskrivande som utforskning" I: Burman, Anders (red.) *Konst och lärande: essäer om estetiska lärprocesser*. Huddinge: Södertörns högskola

Dolk, Klara (2013). *Bångstyriga barn: makt, normer och delaktighet i förskolan*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet, 2013

FN:s kommitté för barnets rättigheter (2013). *Barnrättskommitténs allmänna kommentar nr 17 (2013) om: barnets rätt till vila, fritid, lek och rekreation samt till det kulturella och konstnärliga livet (art. 31)* [Elektronisk resurs] Stockholm: Barnombudsmannen

Tillgänglig på internet:

<https://www.barnombudsmannen.se/barnombudsmannen/barnkonventionen/allmanna-kommentarer/> (2016-12-04)

Hammarberg, Thomas (2006). *Mänskliga rättigheter: konventionen om barnets rättigheter*. [Elektronisk resurs] Ny, rev. uppl. Stockholm: Utrikesdepartementet

Tillgänglig på Internet:

<http://www.regeringen.se/49b74d/contentassets/73a236aad23d48149f156d85b7021e55/ud-info---skrift-manskliga-rattigheter.-konventionen-om-barnets-rattigheter> (2016-12-04)

Hammarén, Maria (2005). *Skriva: en metod för reflektion*. 2. uppl. Stockholm: Santérus

Hangaard Rasmussen, Torben (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur

Hjertström Lappalainen, Jonna och Schwarz, Eva (2011). "Tänkangets gryning" I: Burman, Anders (red.) *Våga veta: om bildningens möjligheter i massutbildningens tidevarv*. Stockholm: Södertörns Högskola

Knutsdotter Olofsson, Birgitta (2003). *I lekens värld*. 2. uppl. Stockholm: Liber

Läroplan för förskolan Lpfö 98. [Ny, rev. utg.] (2010). Stockholm: Skolverket

Millard, Elaine och Bhojwani, Petula (2013). "Gender in early childhood literacy" I: Larson, Joanne & Marsh, Jackie (red.) *The Sage handbook of early childhood literacy*. 2. Uppl. Thousand Oaks, CA: Sage

Molander, Bengt (1996). *Kunskap i handling*. 2. omarb. uppl. Göteborg: Daidalos

Skovbjerg Karoff, Helle (2016). "Det farofyllda och andra stämningar i leken" I: Hangaard Rasmussen, Torben (red.) *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Sundsdal, Einar & Øksnes, Maria (2016). "Lek: det som gör livet värt att leva!" I: Hangaard Rasmussen, Torben (red.) *Lek på rätt väg? På spaning efter leken*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Tullgren, Charlotte (2003). *Den välreglerade friheten: att konstruera det lekande barnet*. [Elektronisk resurs] Diss. Lund: Univ. 2003 [Elektronisk resurs]
Tillgänglig på Internet: <http://hdl.handle.net/2043/7828> (2016-12-04)

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

Øksnes, Maria (2011). *Lekens flertydighet*. Stockholm: Liber